

**X CONGRESSO**  
INTERNACIONAL DE LÍNGUAS E LITERATURAS  
**VI COLOQUIO**  
DO NÚCLEO DE ESTUDOS HISPÂNICOS DO CCHL - UESPI  
**V SEMINÁRIO**  
DE PRÁTICA DOCENTE - CHÃO DA ESCOLA

Tema:

# LITERATURA & LINGUÍSTICA:

Tendências em Pesquisa e  
Inovações no século XXI

ISBN: 978-65-86901-47-4

**ORGANIZADORES:**

Margareth Torres de Alencar Costa

Giselda dos Santos Costa

Ramón Antonio Hernandez Chirinos de Jesus

Maria Elizabeth Islas León



Apoio



Org. e Logística



# LITERATURA & LINGUÍSTICA:

Tendências em Pesquisa e  
Inovações no século XXI

ORGANIZADORES

Margareth Torres de Alencar Costa

Giselda dos Santos Costa

Ramón Antonio Henriquez Chirinos de Jesus

Maria Elizabeth Islas León



**realizeventos**  
Científicos & Editora



## LITERATURA & LINGUÍSTICA

Tendências em Pesquisa e Inovações no Século XXI

### Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

L776 Literatura & Linguística: Tendências em Pesquisa e inovações no século XXI / Organizadores. Margareth Torres de Alencar Costa, Giselda dos Santos Costa, Ramón Antonio Hernandez Chirinos de Jesus, Maria Elizabeth Isalas León. - Campina Grande: Realize Editora, 2022. 607 p.: il.

**ISBN: 978-65-86901-47-4**

1. Línguas. 2. Literatura. 3. Formação do leitor. 4. Letramento. I. Título.

21. ed. CDD 410

Elaborada por **Giulianne Monteiro Pereira**

**CRB 15/714**

**Sobre o livro**

**Projeto Gráfico e Editoração:** *Jefferson Ricardo Lima Araujo Nunes*



**realizeeventos**  
Científicos & Editora

**REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.**

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: [contato@portalrealize.com.br](mailto:contato@portalrealize.com.br) | Telefone: (83) 3322-3222



## COMITÊ EDITORIAL

Alfredo Cordiviola	UFPE
Algemira De Macêdo Mendes	UESPI
Anderson Claytom Ferreira Brettas	IFTM
André Resende Benatti	UEMS
Barbara Olimpia Ramos De Melo	UESPI
Beatriz Gama Rodrigues	UFPI
Carmen Bastidas Briceño	Universidad Miguel De Cervantes - Chile
Catarina De Sena Cerqueira	UFPI
Diógenes Buenos Aires De Carvalho	UESPI
Elizabeth Islas	Instituto Cervantes Cairo
Euridice Figueiredo	UFF
Francisca Marta Magalhães De Brito	UFPE
Francisco Alves Filho	UFPI
Francisco Wellington Borges Gomes	UFPI
Giselda Dos Santos Costa	IFPI/UESPI
Griselda Cecilia Frontera	E-Ducadores Transmediáticos Consultora Educativa
Herasmo Braga De Oliveira Brito	UESPI
Isabel Maria Soares Pinto De Oliveira	Instituto Politécnico De Viseu - Portugal
Janaica Gomes Matos	UESPI
José Alberto Miranda Poza	UFPE
José Ribamar Lopes Batista Junior	UFPI
Juscelino Francisco Do Nascimento	UFPI

Karine Rocha UFPE  
Leoné Astride Barsotto UFGD  
Luizir De Oliveira UFPI  
Marcela Croce UBA  
Margareth Torres De Alencar Costa UESPI  
Maria Angélica UFPI  
Maria Suely De Oliveira Lopes UESPI  
Naziozênio Antonio Lacerda UFPI  
Raimunda Celestina Mendes Da Silva UESPI  
Ramon Hernandez Chirinos Secretaria Municipal De Educação  
Porto-Piauí  
Renata Cristina Da Cunha UESPI  
Ricardo Rios Barreto Filo UFPE  
Silvana Maria Pantoja dos Santos UESPI  
Silvina Liliana Carrizo UFJF  
Stela Maria Viana Lima Brito UESPI  
Susana Beatriz Cella UBA

## APRESENTAÇÃO

O X CONGRESSO INTERNACIONAL DE LÍNGUAS E LITERATURA / VI COLOQUIO DO NÚCLEO DE ESTUDOS HISPÂNICOS DO CCHL-UESPI / V SEMINÁRIO DE PRÁTICA DOCENTE - CHÃO DA ESCOLA, que foi conduzido de forma competente, com seriedade e muito compromisso pela editora Realize e pelos organizadores do evento, trouxe uma oportunidade ímpar de congregação de doutores pesquisadores, escritores e escritoras, e estudiosos de todas as áreas, viabilizando três dias de grandes debates, conferências, mesas redondas, oficinas e mini cursos, além de atividades culturais de cunho científico que, de forma local, regional, nacional e internacional, fez a diferença, pois, sendo de forma online, quebrou fronteiras de toda ordem, marcando a magnitude do evento.

O evento teve como objetivo oportunizar um espaço de discussão e promover atividades científicas culturais voltadas ao desenvolvimento das competências linguísticas e literárias, e teve diversos tópicos de interesse, como a realização de conferências, palestras, mesas redondas, oficinas, mini cursos e simpósios sobre temas diversos e de interesse de pesquisadores nacionais e internacionais como, por exemplo: Comunicação intercultural; Educação para o desenvolvimento sustentável; Aprendizagem da cidadania para inclusão, diversidade sociocultural e gênero; Consciência crítica e pedagogia crítica; Idiomas estrangeiros e idiomas para fins específicos; Formação de professores e desenvolvimento profissional; Letramentos; Aprendizagem digital baseada em jogos e em problemas; Aprendizagem assistida por tecnologia digital; Mídias sociais e educação democrática na sala de aula de língua estrangeira; Políticas linguísticas; Gêneros Textuais; Práticas pedagógicas docentes; Literatura comparada, Inter semiose e semiótica; Filosofia e Literatura; Estética da recepção; entre outros temas dentro de grandes áreas temáticas.

Este Livro, que traz uma síntese das comunicações apresentadas no Congresso, se justifica pela necessidade de introduzir o público-alvo em temas relevantes dos Estudos da Crítica Literária, do seu início até a contemporaneidade, bem como nas bases de análise de um texto literário do ponto de vista da crítica literária em formato de oficinas.

As ciências humanas sempre acompanham as diferentes transformações do conhecimento, oriundas das mudanças sociais e políticas. A literatura, especificamente, mostra-se um campo amplo no qual as

questões fundamentais da vida aparecem transfiguradas em recriação poética. O espaço teórico na seara da literatura apresenta-se cada vez mais multifacetado, cuja compreensão demanda profissionais capazes de interpretar questões referentes aos problemas teóricos e práticos do fazer literário.

Pretendeu-se apresentar uma proposta para que esses profissionais tenham acesso a diferentes conceitos e práticas envolvidos no estudo da literatura e linguística. A relevância deste livro consiste em orientar os alunos a efetivamente elaborarem um projeto de pesquisa autônomo para a escrita de seus textos, bem como estudarem teóricos cujas ideias fundamentam linhas de pesquisa dos Programas de pós-graduação em Literatura no Estado.

Os doutores e doutoras de todas as universidades, que participaram do evento, debateram com os congressistas os temas propostos em suas mesas como, por exemplo: A literatura escrita por mulheres: resistência e atualidade; Estudos do texto na contemporaneidade; Emociones y resiliência em El ámbito educativo; Literatura, historia e memória; Relações Literárias interamericanas: desafios; A literatura e a formação do leitor: desafios da contemporaneidade; Variação / diversidade linguística e letramento: interfaces e novas perspectivas para o ensino; Linguagem e ecologia em debate; Desafios emergentes de La educación post pandemia; Redes sociais: direitos humanos e estratégias de (im) polidez; Literaturas em El Caribe Colombiano; A travessia entre leitor e texto nos processos de compreensão e interpretação; Literatura e representação de gênero; A literatura brasileira contemporânea e seus dilemas receptivos; Análise do Discurso no contexto da educação básica e do ensino superior: Atividades, possibilidades e consciência linguística crítica; Educación inclusiva em momentos de crises sanitárias; Literaturas em El Caribe colombiano-LL; letramentos e multimodalidade: novos caminhos da linguística aplicada.

Além de todas estas oportunidades de debate e reflexão sobre estes temas, tivemos simpósios riquíssimos dos quais saíram estes magníficos artigos científicos dos quais nos ocupamos nesta apresentação. Para não sermos ingrata com nenhum dos doutores e doutoras que propuseram estes simpósios, citaremos aqui o nome dos simpósios, seus coordenadores, e alguns dos trabalhos que foram apresentados nestes e que fazem parte deste maravilhoso E-Book.

## SIMPÓSIOS TEMÁTICOS

Simpósio temático 01: ASSOCIAÇÃO DOS HISTORIADORES LATINO-AMERICANOS E DO CARIBE-SEÇÃO BRASILEIRA (ADHILAC-BRASIL) CULTURA, ARTE E [...], coordenado pelos professores pesquisadores: Margareth Torres de Alencar Costa (UESPI); Sebastião Alves Teixeira Lopes (UFPI); Francisca Eugênia dos Santos (USACH). Oriundos deste simpósio, temos os seguintes artigos: 1) A voz do oprimido através da personagem Caliban na obra *Todo Caliban* de Roberto Fernandez Retamar, no qual o autor efetiva uma análise da figura ficcional e metafórica de Caliban, na qual é tecida uma crítica sobre as minorias étnicas defendidas e debatidas por Retamar; e 2) Molière visita a *Vitória de Santo Antão*: a presença de Don Juan *em Lisbela e o prisioneiro*, dando a oportunidade dos leitores analisarem um novo olhar sobre a reescrita do mito.

Simpósio de número 02: LA ENSEÑANZA DE LENGUA, LITERATURA Y CULTURA EM LA EDUCACIÓN BÁSICA, coordenado pelos doutores: Elizabeth Islas, Ramón Hernandez e Margareth Torres, com o objetivo de desenvolver reflexões sobre as práticas docentes no Brasil e América Latina. Oriundos deste simpósio, este livro contempla os seguintes textos: 1) Letramento Literário nas escolas e a cultura digital: dificuldades e facilidades enfrentadas pelos leitores do século XXI, no qual os autores discutem o papel das novas tecnologias no processo de propagação do conhecimento através e com o apoio das TICs; 2) A formação linguística e o viés gramatical no material didático para o Espanhol como Língua Estrangeira; 3) Estudos semióticos: em busca de sentido perdido, estudo no qual discutem-se dois aspectos desta teoria: a teoria sociosemiótica de Eric Landowsk e a semiótica tensiva de Claude Zilberberg; 4) Herramientas que motivan al docente de español em la educación media um estudo de campo; e 5) El acompañamiento pedagógico para promover La escritura vía remota.

Simpósio de número 03: ESCRITAS DE SI: AUTOBIOGRAFIA, AUTOFICÇÃO, LITERATURA DE TESTEMUNHO, CARTAS, DIÁRIOS, MEMÓRIAS EM TEXTOS [...] Coordenado pelos doutores: Alfredo Adolfo Cordiviola (UFPE); Margareth Torres de Alencar Costa (UESPI); Susana Beatriz Cella (UBA- Buenos Aires). Dentre muitos trabalhos, constam seis cujos títulos expomos aqui: 1) Memória, autoficção e Ethos na correspondência escrita por Machado de Assis e Joaquim Nabuco; 2) O mito diluvial em *Sabela*, de Conceição Evaristo; 3) Lygia Fagundes Tees e o conto As cerejas: um possível recorte de memória; 4) Canto dos desenraizados em



*Diário de retorno ao país natal*, de Aimé Césaire; 5) Aspectos da (pós) Modernidade em Gente Humilde; 6) A arte de reviver a infância: autoficção e memória no romance *O menino no Espelho* de Fernando Sabino; 7) Tempo e narrativa fantástica em: *a maldição da mansão Bly*.

Simpósio de número 04: A CONFLUÊNCIA DE PRINCÍPIOS LINGUÍSTICOS E EDUCACIONAIS COM VISTAS A ORIENTAÇÃO PARA COMPREENSÃO LEITORA, coordenado pelas doutoras: Maria Angélica Freire de Carvalho (UFPI); e Raimunda Gomes de Carvalho Belini (IFPI). Dentre muitos trabalhos, contempla seis estudos, a saber: 1) Gramática na Escola (2016) e o ensino de línguas: uma proposta científica; 2) Teste de Cloze: um importante instrumento de avaliação da compreensão leitora de estudantes Universitários; 3) O processo inferencial em textos multimodais; 4) Leituras de imagens dentro de narrativas fílmicas para a sala de aula; 5) Contexto e compreensão leitora: um olhar sobre o livro didático de língua portuguesa; e 6) Fenômenos textuais no processo de compreensão leitora.

Simpósio de número 06: ABORDAGEM DOS LETRAMENTOS, AFFORDANCE E AGÊNCIA: UMA RESPOSTA CRÍTICA NA NOVA FASE DA LINGUÍSTICA APLICADA, coordenado pelos doutores: Giselda dos Santos Costa (IFPI); Ricardo Barreto Filho (UFPI/UFPE); e Juscelino Francisco do Nascimento (UFPI). Oriundos deste simpósio, temos sete trabalhos: 1) Fenômenos textuais e contextuais no processo de compreensão leitora; 2) Teoria da conspiração anti-vacina: uma análise à luz das situações teóricas; 3) Agenciamento e autonomia através do teletandem no contexto universitário; 4) Jogando com a língua materna: uma proposta de ensino; 5) Perspectiva histórica acerca dos estudos sobre os novos letramentos em âmbito nacional; 6) Memes em língua inglesa: uma análise da metafunção composicional. 7) Análise da propaganda da cerveja Skol: um texto multimodal.

Simpósio de número 07: LITERATURA E HISTÓRIA, coordenado pelos doutores: Maria Suely de Oliveira Lopes (UESP); Marcela Croce (UBA); e Sebastião Alves Teixeira Lopes (UFPI). Deste simpósio são oriundos seis trabalhos: 1) A representação da violência em A festa de Ivan Ângelo; 2) A escrita de Lília Momplé: entre história e ficção; 3) O feminismo e a formação integral em Rousseau e Wollstonecraft; 4) Diálogos entre Literatura e História em: *Diário de Bitita* de Carolina Maria de Jesus; 5) O mito revisitado: A perspectiva narcisista em *A bela e a fera* ou a *ferida grande demais*, de Clarice Lispector; e 6) Mulher sujeito: os avanços no espaço literário até a pós-modernidade.

Simpósio de número 08: A LITERATURA NA HISTÓRIA E A HISTÓRIA NA LITERATURA: RELAÇÕES, PESQUISAS, ENSINO DE HISTÓRIA E ENSINO DE [...], coordenado pelos doutores: Anderson Claytom Ferreira Brettas (IFTM); e Jorge Enrique Elías - Caro (Universidad del Magdalena). Oriundos deste simpósio constam sete trabalhos: 1) Infância e franquismo: reflexões a partir da obra *El Lute: Camina o Revienta*, de Eleuterio Sánchez; 2) HQ e Literatura na escola; 3) O uso de *o Cortiço*, de Aluisio de Azevedo, no ensino de História do Brasil; 4) Panorama histórico sobre o ensino de Literatura e o contexto da pandemia: trabalhando com a ficção científica; 5) Itinerários conceituais: perspectivas Históricas: insólitas arquiteturas na hermenêutica literária; 6) Construção do imaginário através da obra de Jean Mandeville; e 7) A literatura e o pensamento crítico em sala de aula: quando Orwell encontra Deleuze.

Simpósio de número 09: VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E LETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUAS: UM VIÉS SOCIOLINGUÍSTICO, coordenado pelos doutores: Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa (UFPI); Juscelino Francisco do Nascimento (UFPI); Darkyana Francisca Ibiapina (IFPI, Campo Maior/PI); e Thiago de Sousa Amorim (UESPI). Oriundos deste simpósio, temos cinco trabalhos: 1) Povo-Língua-Nação: Os efeitos de sentido do discurso de civilidade por meio da imposição da Língua Portuguesa no Brasil; 2) O ensino de variação linguística e gramática em sala de aula: uma proposta de letramento; 3) Como as anáforas presentes nos textos motivadores influenciam nas produções textuais: uma experiência em sala de aula; 4) El desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje del español em Egipto (La universidad de Al-Azhar como modelo); e 5) Influência da linguagem oral sobre a prática da escrita: um estudo sobre produções de alunos do nono ano.

Esperamos que este e-book seja uma importante fonte de pesquisa, e que mais pesquisadores, das mais diversas origens e lugares, participem de nosso próximo evento conquistados pela leitura dos artigos aqui dispostos.

Boa Leitura!

**Margareth Torres de Alencar Costa**

Orcid: 0000-003-3524-9503

# SUMÁRIO

## SIMPÓSIO TEMÁTICO 01

### ASSOCIAÇÃO DOS HISTORIADORES LATINO-AMERICANOS E DO CARIBE-SEÇÃO BRASILEIRA (ADHILAC-BRASIL) CULTURA, ARTE E [...]

A VOZ DO OPRIMIDO ATRAVÉS DA PERSONAGEM CALIBAN NA OBRA *TODO CALIBAN* DE ROBERTO FERNÁNDEZ RETAMAR..... 18

*Josinaldo Oliveira dos Santos*

MOLIÈRE VISITA VITÓRIA DE SANTO ANTÃO: A PRESENÇA DE DOM JUAN EM *LISBELA E O PRISIONEIRO* ..... 27

*Ciro Oliveira Ferreira*

*Joana D'arc Almeida da Silva*

## SIMPÓSIO TEMÁTICO 02

### LA ENSEÑANZA DE LENGUA, LITERATURA Y CULTURA EM LA EDUCACIÓN BÁSICA

LETRAMENTO LITERÁRIO NAS ESCOLAS E A CULTURA DIGITAL: DIFICULDADES E FACILIDADES ENFRENTADAS PELOS LEITORES DO SÉCULO XXI..... 42

*Wilson Cavalcante Costa Junior - (PPGEL-UFPI)*

*Pra. Dra. Margareth Torres de Alencar Costa - (UESPI - UFPI)*

*Pr. Dr. Diógenes Buenos Aires (UESPI - UFPI)*

A FORMAÇÃO LINGUÍSTICA E O VIÉS GRAMATICAL NO MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL PARA O ESPANHOL LE..... 50

*Valéria Jane Siqueira Loureiro*

ESTUDOS SEMIÓTICOS: EM BUSCA DO SENTIDO PERDIDO ..... 66

*Demócrito de Oliveira Lins*

**HERRAMIENTAS QUE MOTIVAN AL DOCENTE DE ESPAÑOL EN EDUCACIÓN MEDIA..... 80**

*Ramón Antonio Hernández Chirinos de Jesus  
Francisco das Chagas Silva de Jesus Hernández  
Joana D'arc Almeida Da Silva  
Lourdes González Peña*

**EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO PARA PROMOVER LA ESCRITURA VÍA REMOTA..... 95**

*María Isabel Navarro Meléndez*

**SIMPÓSIO TEMÁTICO 03**

**ESCRITAS DE SI: AUTOBIOGRAFIA, AUTOFICÇÃO, LITERATURA DE TESTEMUNHO, CARTAS, DIÁRIOS, MEMÓRIAS EM TEXTOS [...]**

**MEMÓRIA, AUTO FICÇÃO E ETHOS NA CORRESPONDÊNCIA ESCRITA POR MACHADO DE ASSIS E JOAQUIM NABUCO..... 107**

*Lourenço Rodrigues Matos Junior  
Margareth Torres de Alencar Costa*

**O MITO DILUVAL EM SABELA, DE CONCEIÇÃO EVARISTO..... 117**

*Raimundo Silvino do Carmo Filho  
Wilany Alves Barros do Carmo*

**CANTO DOS DESENRAIZADOS EM DIÁRIO DE RETORNO AO PAÍS NATAL, DE AIMÉ CÉSAIRE..... 132**

*Raimundo Silvino do Carmo Filho  
Sebastião Alves Teixeira Lopes  
Alcione Corrêa Alves*

**ASPECTOS DA (PÓS) MODERNIDADE EM GENTE HUMILDE..... 149**

*Elimar Barbosa de Barros  
Rosecleia Lima Barbosa*

**A ARTE DE REVIVER A INFÂNCIA: AUTOFICÇÃO E MEMÓRIA NO ROMANCE O MENINO NO ESPELHO, DE FERNANDO SABINO..... 166**

*Venâncio Damasceno Gomes  
Margareth Torres de Alencar Costa*

**TEMPO E NARRATIVA FANTÁSTICA EM: A MALDIÇÃO DA MANSÃO BLY..... 184**

*SILVA, Antonia Eduarda Trindade da  
ARAÚJO, Lucas Evangelista Saraiva*

## **SIMPÓSIO TEMÁTICO 04**

### **A CONFLUÊNCIA DE PRINCÍPIOS LINGUÍSTICOS E EDUCACIONAIS COM VISTAS A ORIENTAÇÃO PARA COMPREENSÃO LEITORA**

<b>GRAMÁTICAS NA ESCOLA (2016) E O ENSINO DE LÍNGUAS: UMA PROPOSTA CIENTÍFICA</b> .....	199
-----------------------------------------------------------------------------------------	-----

*Luciana Maria Libório Eulálio*

<b>TESTE DE CLOZE: UM IMPORTANTE INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS</b> .....	220
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

*Geane Cássia Alves Sena  
Thiago Oliveira da Motta Sampaio*

<b>O PROCESSO INFERENCIAL EM TEXTOS MULTIMODAIS</b> .....	237
-----------------------------------------------------------	-----

*Rafaelly Palhano Gomes de Oliveira  
Franklín Oliveira Silva*

<b>CONTEXTO E COMPREENSÃO LEITORA: UM OLHAR SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	253
---------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

*Raimunda Gomes de Carvalho Belini*

## **SIMPÓSIO TEMÁTICO 06**

### **ABORDAGEM DOS LETRAMENTOS, AFFORDANCE E AGÊNCIA: UMA RESPOSTA CRÍTICA NA NOVA FASE DA LINGUÍSTICA APLICADA**

<b>FENÔMENOS TEXTUAIS E CONTEXTUAIS NO PROCESSO DE COMPREENSÃO LEITORA</b> .....	268
----------------------------------------------------------------------------------	-----

*Maria Angélica Freire de Carvalho*

<b>TEORIA DA CONSPIRAÇÃO ANTI-VACINA: UMA ANÁLISE À LUZ DAS SITUAÇÕES RETÓRICAS</b> .....	284
-------------------------------------------------------------------------------------------	-----

*Giselda dos Santos Costa  
Kalinka Maria Leal Madeira  
Paula Fabiana Melo Cardoso Martins*

<b>POSTURAS DE AGENCIAMENTO ATRAVÉS DO TELETANDEM NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO</b> .....	285
---------------------------------------------------------------------------------------	-----

*Gabriela Rodrigues Botelho*

<b>JOGANDO COM A LÍNGUA MATERNA: UMA PROPOSTA DE ENSINO</b> .....	<b>302</b>
-------------------------------------------------------------------	------------

*Tâmara Milhomem  
Maria Camila  
Thiago Luz  
Matheus Marcos Leal*

<b>PERSPECTIVA HISTÓRICA ACERCA DOS ESTUDOS SOBRE OS NOVOS LETRAMENTOS EM ÂMBITO NACIONAL</b> .....	<b>319</b>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

*Francisco Carlos Vieira Moura de Araújo  
Maria da Luz Oliveira Dias  
Naziozênio Antonio Lacerda*

<b>MEMES EM LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE DA METAFUNÇÃO COMPOSICIONAL</b> .....	<b>336</b>
-------------------------------------------------------------------------------	------------

*Edilanny de Lima Pereira  
Franklin Oliveira Silva*

<b>ANÁLISE DA PROPAGANDA DA CERVEJA SKOL: UM TEXTO MULTIMODAL</b> .....	<b>354</b>
-------------------------------------------------------------------------	------------

*Genilda Vieira Rodrigues*

## **SIMPÓSIO TEMÁTICO 07**

### **LITERATURA E HISTÓRIA**

<b>A REPRESENTAÇÃO DA VIOLÊNCIA EM A FESTA, DE IVAN ÂNGELO</b> ..	<b>370</b>
-------------------------------------------------------------------	------------

*Teresa Cristina de Oliveira Porto*

<b>A ESCRITA DE LILIA MOMPLÉ: ENTRE HISTÓRIA E FICÇÃO</b> .....	<b>385</b>
-----------------------------------------------------------------	------------

*Maria Suely de Oliveira Lopes*

<b>O FEMININO E A FORMAÇÃO INTEGRAL EM ROUSSEAU E WOLLSTONECRAFT</b> .....	<b>395</b>
----------------------------------------------------------------------------	------------

*Alessandra Carvalho Abrahão Sallum*

<b>DIÁLOGOS ENTRE LITERATURA E HISTÓRIA EM DIÁRIO DE BITITA, DE CAROLINA MARIA DE JESUS</b> .....	<b>409</b>
---------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

*Leidiana Da Silva Lima Freitas  
Maria Suely De Oliveira Lopes*

**O MITO REVISITADO: A PERSPECTIVA NARCISISTA EM A BELA E A FERA OU A FERIDA GRANDE DEMAIS, DE CLARICE LISPECTOR..... 410**

*Jéssica Lima e Silva*

*Francisco das Chagas Silva de Jesus Hernandez*

*Eliane Ferreira de Araujo Alves*

*Margareth Torres de Alencar Costa*

**MULHER-SUJEITO - OS AVANÇOS NO ESPAÇO LITERÁRIO ATÉ A PÓS-MODERNIDADE..... 420**

*Rafena Lima Araújo*

*Natália de Almeida Simeão*

*Luizir de Oliveira*

## **SIMPÓSIO TEMÁTICO 08**

### **A LITERATURA NA HISTÓRIA E A HISTÓRIA NA LITERATURA: RELAÇÕES, PESQUISAS, ENSINO DE HISTÓRIA E ENSINO DE [...]**

**INFÂNCIA E FRANQUISMO: REFLEXÕES A PARTIR DA OBRA EL LUTE CAMINA O REVIENTA, DE ELEUTERIO SÁNCHEZ. .... 434**

*Ana Raquel de Sousa Lima*

**HQ E LITERATURA NA ESCOLA ..... 447**

*Maria Regilânia de Oliveira Gonçalves Varela*

*Daise Lilian Fonseca Dias*

**O USO DE "O CORTIÇO", DE ALUÍSIO DE AZEVEDO, NO ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL..... 464**

*Anderson Claytom Ferreira Brettas*

*Ryhã Henrique Caetano e Souza*

**PANORAMA HISTÓRICO SOBRE ENSINO DE LITERATURA E O CONTEXTO DA PANDEMIA: TRABALHANDO COM FICÇÃO CIENTÍFICA..... 481**

*Alanna Rodrigues Neri Cunha*

*Daise Lilian Fonseca Dias*

**ITINERÁRIOS CONCEITUAIS; PERSPECTIVAS HISTÓRICAS: INSOLITAS ARQUITETURAS NA HERMENÉUTICA LITERÁRIA ..... 499**

*Silvio Tony Santos De Oliveira*

<b>CONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO MEDIEVAL ATRAVÉS DA OBRA DE JEAN DE MANDEVILLE</b> .....	<b>512</b>
--------------------------------------------------------------------------------------	------------

*Maria Betânia Leal Pereira  
Naiara Isabela Matias  
Anderson Claytom Ferreira Brettas*

<b>LITERATURA E O PENSAMENTO CRÍTICO EM SALA DE AULA: QUANDO ORWELL ENCONTRA DELEUZE</b> .....	<b>520</b>
------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

*Pedro Henrique Braga Barbosa  
Anderson Claytom Ferreira Brettas*

## **09 SIMPÓSIO TEMÁTICO**

### **VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E LETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUAS: UM VIÉS SOCIOLINGUÍSTICO**

<b>POVO-LÍNGUA-NAÇÃO- OS EFEITOS DE SENTIDO DO DISCURSO DE "CIVILIDADE" POR MEIO DA IMPOSIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL</b> .....	<b>532</b>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

*Waldiney Santana da Costa*

<b>O ENSINO DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E GRAMÁTICA EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO</b> .....	<b>554</b>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

*Lucirene da Silva Carvalho (UESPI)*

<b>COMO AS ANÁFORAS PRESENTES NOS TEXTOS MOTIVADORES INFLUENCIAM NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS: UMA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA</b> .....	<b>567</b>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

*Eliete de Nazaré Barbosa Santos  
Pedro Rodrigues Magalhães Neto*

<b>EL DESARROLLO DEL PROCESO ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN EGIPTO (LA UNIVERSIDAD DE AL-AZHAR COMO MODELO)</b> .....	<b>582</b>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

*Dra. Marwa Muhammad Al-Zokaky*

<b>INFLUÊNCIA DA LINGUAGEM ORAL SOBRE A PRÁTICA DA ESCRITA: UM ESTUDO SOBRE PRODUÇÕES DE ALUNOS DO NONO ANO</b> .....	<b>591</b>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

*Maria Araújo de Sousa  
Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa*



# 01 SIMPÓSIO TEMÁTICO

---

**ASSOCIAÇÃO DOS  
HISTORIADORES  
LATINO-AMERICANOS  
E DO CARIBE-SEÇÃO  
BRASILEIRA  
(ADHILAC-BRASIL)  
CULTURA, ARTE E [...]**

# A VOZ DO OPRIMIDO ATRAVÉS DA PERSONAGEM CALIBAN NA OBRA *TODO CALIBAN* DE ROBERTO FERNÁNDEZ RETAMAR

JOSINALDO OLIVEIRA DOS SANTOS<sup>1</sup>

## Resumo

Esta apresentação mostra uma aproximação crítica sobre o personagem Caliban, na obra *Todo Caliban*, de Roberto Fernández Retamar. O trabalho tem como objetivo central a temática sobre a voz do oprimido através da identidade latino-americana. Foi fundamentado através dos seguintes teóricos: Quijano (2014), Retamar (1988, 2004), Ribeiro (1988) e Rodó (1991). Foi utilizada uma pesquisa bibliográfica para buscar as respostas. Os resultados dessa análise permitem concluir que: 1) Caliban é um símbolo literário que se comporta, no processo de resistência contra o opressor, valores sociopolíticos; 2) Caliban é utilizado para criticar o trato dispensado às minorias étnicas por parte de quem está no poder; 3) a literatura é o meio empregado nessa obra, *Todo Caliban*, para problematizar alguns aspectos sociais que foram motivo de preocupação por séculos; 4) A obra mostra valorações sociais, políticas e culturais desenhadas entre as linhas defendidas por Retamar.

**Palavras-chave:** Oprimido. Caliban. Identidade.

---

<sup>1</sup> Professor da Universidade do Estado do Piauí-UESPI. email: donjosinaldo@hotmail.com

## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo mostra uma aproximação crítica sobre o personagem Caliban, na obra *Todo Caliban*, de Roberto Fernández Retamar. O trabalho tem como objetivo central a temática sobre a voz do oprimido através da identidade latino-americana. Foi fundamentado através dos seguintes teóricos: Quijano (2014), Retamar (1988, 2004), Ribeiro (1988) e Rodó (1991).

Foi utilizada uma pesquisa bibliográfica para buscar as respostas. A problemática que será discutida é a seguinte: 1) O personagem Caliban utiliza de resistência contra o opressor e usa valores sócio-políticos? 2) Questiona a maneira como as minorias étnicas são tratadas por quem estar no poder? 3) O autor de *Todo Caliban* questiona em sua obra alguns aspectos sociais? 4) Na obra *Todo Caliban*, de cunho de resistência étnica, aborda valores sociais, políticos e culturais?

A obra condensa com grande destreza, lucidez e capacidade de síntese todo uma discussão de pesquisa, reflexão e debate sobre a nossa cultura, nossas raízes e nosso horizonte político, esboçado a partir de uma visão anti-imperialista e anticapitalista.

Uma das principais virtudes dessa obra reside em seu questionamento sem nenhuma ambiguidade do eurocentrismo e a cultura especular que para poder sobressair deve refletir passivamente os brilhos, as luzes, as normas e critérios de consagração, as categorias do olhar europeu. Se existe um tipo de intelectual que recebe um golpe fulminante na escrita de *Todo Caliban* é o intelectual que fala pelo o outro e o defende, que move os braços, a boca e o discurso com voz própria ou ao menos reproduzindo uma voz não alheia, sendo a voz do colonizado.

Retamar se coloca entre os intelectuais latino-americanos que realizaram um grande esforço cultural para demonstrar o desenvolvimento crescente desse processo com um fim de descolonização. Ele assume uma postura crítica sobre a visão homogeneizadora da cultura que historicamente utilizaram os países desenvolvidos, porque seria cair em posições favorecedoras de velhas e novas tentativas colonizadoras.

## 2. O DEBATE PÓS-COLONIAL

O debate pós-colonial sobre a América Latina tem uma dupla genealogia e até hoje suscita desconfiança e resistência. A partir da década de 1960, pelo menos, a preocupação pela liberação econômica e social dentro

do nosso continente levou a examinar o passado colonial e suas consequências na vida moderna para entender melhor as possíveis soluções ao racismo, a exploração econômica e a dependência política dos países da região. Enquanto, com a crise dos estudos disciplinares pela academia europeia, ou seja, com a constituição do pós-estruturalismo e do pensamento pós-moderno como novos paradigmas de pesquisa e reflexão.

Análise do mundo latino-americano adquiriu um maior dinamismo e logrou em quadros comparativos com outras regiões do mundo, especialmente na África e no sudeste asiático, que tinham sofrido suas próprias experiências coloniais e conquistou assim mesmo sua independência política, embora geralmente em meados do século XX, a diferença da América Latina, que conseguiu sua independência no início do século XIX.

A crise das disciplinas acadêmicas e o questionamento da autoridade epistemológica começou a dar nas instituições europeias, sobretudo as francesas, a partir da rediscussão do sujeito humano ocidental já não como objeto de atenção e medida universal do mundo, senão como parte de um cenário maior em que outros processos tomam lugar protagônico. Os importantes trabalhos de Michel Foucault e Jacques Lacan foram mostra de uma ruptura disciplinária que transcendia os métodos e concepções das disciplinas influenciadas pelo estruturalismo e sua visão compartilhada de seus objetos de estudo.

Assim, Foucault, por exemplo, mostrou que cada disciplina criava seu próprio estudo e que, portanto, os discursos científicos ou supostamente objetivos, sobretudo nas ciências humanas e nas ciências sociais, eram rebatidos e transformáveis. Paralelamente, a aparição dos estudos culturais feita pela academia inglesa na mesma década de 1960 abriu o caminho para o debate dos cânones culturais para prestar maior atenção à produção popular e os meios de comunicação social.

### 3. A OPRESSÃO COMO FORMA DE ESTAGNAÇÃO INTELLECTUAL

Logo no início do livro *Todo Caliban*, Retamar colocou uma entrevista que deu a um jornalismo europeu, de esquerda, que faz a seguinte indagação:

UN PERIODISTA EUROPEO, de izquierda por más señas, me ha preguntado hace unos días: “¿Existe una cultura latinoamericana?”. Conversábamos, como es natural, sobre la reciente polémica en torno a Cuba, que acabó por enfrentar,

por una parte, a algunos intelectuales burgueses europeos (o aspirantes a serlo), con visible nostalgia colonialista; y por otra, a la plana mayor de los escritores y artistas latinoamericanos que rechazan las formas abiertas o veladas de coloniaje cultural y político. La pregunta me pareció revelar una de las raíces de la polémica, y podría enunciarse también de esta otra manera: “¿Existen ustedes?” (RETAMAR, 2004, p. 19)

Compreendendo o fenômeno pertinente ao lugar de Caliban dentro do mundo acadêmico poderíamos nos perguntar de que maneira a produção literária latino-americana retoma esta representação de si mesma para, ao praticar esses espaços, situar-se dentro de um mundo marcado pelas correntes migratórias.

A partir dos anos 80 a cultura latino-americana volta à figura de Caliban como estratégia para entrar no mercado da arte e de passagem revitalizar, armados da pertinente carga de experiências periféricas, o imaginário de uma cultura ocidental agônica. Em uma interpretação de Caliban, nada alheia à postura pós-colonial, para a qual este personagem é sinal de resistência. Seguindo esta lógica, sua inserção como objeto de mudança na dinâmica do mercado denota fraqueza e traição. Curiosamente, dita fraqueza ocorre no momento em que Caliban toma para si aqueles traços da barbárie que significaram o fundamento ou de sua exclusão ou de sua entrada a uma outra modernidade.

Porque o olhar daquela tentativa se separa das convicções logocêntricas e eurocentristas. Porém, sobretudo, porque o escritor cubano se distancia da crença em um cânon quase sagrado como fundamento da cultura ocidental. O ponto é a estratégia de inserção de Caliban dentro da cultura ocidental e a maneira em que se junta às polêmicas acerca da identidade, a modernidade e o mercado.

O pós-colonial como um fenômeno discursivo estratégico, como resultado de um pensamento pós-moderno e pós-estruturalista. Assim, trata-se de uma reescrita do discurso do centro e além disso de uma reescrita do discurso da periferia, de um contra-discurso como discurso subversivo, de reflexão e de tipo crítico, criativo, híbrido, heterogêneo.

A periferia, por seu caráter subalterno, nunca pode fazer a história e por isso somente ficaram duas opções: por um lado o isolamento e a resistência, e por outro a aceitação reprodutora. A questão da identidade é um aspecto muito importante na cultura latino-americana, e o problema de identidade é ao fim uma reclamação de ser reconhecido, de obter uma voz e um espaço.

O pós-colonialismo é uma reação e resistência diante à colonização, ao etnocentrismo, ao eurocentrismo, à hegemonia cultural, e trata de construir e estabelecer uma identidade latino-americana. No entanto, este não é um problema próprio da região, senão um problema eterno até hoje. De todas formas se replanejou no nosso continente e outras partes do mundo no final do século XX, como reação aos fenômenos de globalização.

A literatura é uma ferramenta para interpretar, porém também reescrever a história, ou seja, que a literatura interage com a realidade. Seja real ou fictícia toma parte da história e reflete discursos literários, políticos, econômicos e culturais, mas também os utiliza e os modifica. Dentro de cada discurso um autor tem o poder de definir a realidade e escrever a história, no entanto a literatura, por ser ficção, pode tomar papel como contrapartida do poder. Tradicionalmente, foi o mundo ocidental o que possuiu o poder de escrever a história e definir o desenvolvimento da mesma e por isso a história sobre o terceiro mundo, em grande parte, está escrita por um operador externo.

Quijano (2014, p. 759) declara que

Como los vencedores fueron adquiriendo durante la Colonia la identidad de "europeos" y "blancos", las otras identidades fueron asociadas también ante todo al color de la piel, "negros", "indios" y "mestizos". Pero en esas nuevas identidades quedó fijada, igualmente, la idea de desigualdad, concretamente inferioridad, cultural, si se quiere "étnica".

Conforme o que foi citado por Quijano, a violência epistêmica, orquestrada, estendida e heterogênea estratégia de construir o sujeito colonial como outro, é parte dessa maneira de controlar ao subordinado sem violência física, senão através das mentes dos colonizados.

As consequências diretas da colonização são conhecidas, tanto as culturais, como as econômicas e as sociais, mas as consequências ao longo prazo e as derivadas da descolonização ficaram mais na sombra. Com o pós-colonialismo, as consequências pessoais dos colonizados receberam mais atenção e essas teorias investigam como a história criou identidades pós-coloniais, as quais estão em contraste com as identidades do poder. Podemos ver uma segunda colonização que toma lugar na mente e consiste em controlar a consciência dos colonizados e alterar sua cultura para sempre. Estas relações de poder influem em toda a sociedade e constroem superiores e subalternos em todos níveis. Trata da identidade masculina por cima da feminina, os adultos por cima das crianças, e o moderno ou progressivo por cima do tradicional ou selvagem por exemplo.

## 4. PROCESSO DE RESISTÊNCIA CONTRA O OPRESSOR

Podemos discutir as dificuldades de representação de identidade e que efeitos a representação pode ter, fazendo diferença entre a representação como falar a favor de, como na política, e representação como representação, na filosofia ou na arte e se embasa nessa perspectiva em sua análise das possibilidades dos subalternos de ser escutados, discutindo o aspecto de gênero na colonização.

Há uma ideia sustentada pelos colonizadores que para ser escutado o subalterno tem que ser acessível ao primeiro mundo e se ajustar ao idioma do poder, ou seja, o idioma institucionalizado. No entanto, há um problema no paradoxo que quando chega lá, o sujeito já não é marginalizado, e tampouco subalterno, e por isso já não pode falar a favor do grupo, mas simplesmente como uma representação. Os intelectuais por isso não devem, nem podem, falar pelo subalterno porque isso reforça sua identidade como subalterna ou marginalizada.

Stuart Hall dispõe em suas obras ferramentas para identificar identidades e analisá-las, tanto no processo de controlar ou exercer poder, como para fazer resistência. Seu conceito de fixidez é útil para categorizar e generalizar os personagens selecionados, para depois analisar seu papel na resistência contra essas representações.

Darcy Ribeiro (1988, p.7), afirma que Retamar “encarna a consciência crítica latino-americana como cubano assumido, martiniano professo e fidelista fiel”.

Ele mostra uma importante contribuição ao desenvolvimento de uma cultura de resistência latino-americana, pela transcendência que dele se adquire uma visão crítica da história e a cultura no continente.

Caliban responde a uma necessidade de autodefinição associada aos grandes relatos embasados na ruptura frente ao que se considerava ingerência de alguém de fora. Nesse negociar os contornos de um **eu** diferenciado e diferenciável do poder - e do passado - colonizador e/ou imperialista, América Latina não somente assumiu a construção de um ser nacional, senão também a construção de um **nós** (essa América da que falava o pensador cubano José Martí), marcada pela tensão entre o desejo de independência e a vontade de modernização.

Nesse duplo impulso de unificação para o interior e diferenciação frente ao exterior, dito paradigma poderia aparecer como unívoco e estável passar por alto, e incluso desacreditar, as narrativas de descolocadas e hibridação que levava consigo. A busca de um espaço próprio foi dada

uma postura que vê na diferença um sinal de degradação e de incapacidade para a (auto)definição, não é menos certo que a produção literária latino-americana enfrentou esta recusa tentando uma e outra vez, assumindo que o afora é parte constitutiva do adentro, reconstruir seu território.

Atualmente resulta inegável que o mesmo Caliban é, e não só no interior do drama de Shakespeare, uma figura deslocada. Sua origem é tão ocidental como o mesmo Próspero ao que se lhe opôs. É nessa assimilação consciente dos múltiplos deslocamentos do sujeito pós-colonial e subalterno. Desde suas diferentes constituições narrativas se enfrentam à problemática da construção de um **eu** não tanto fixando os traços, mas partindo de uma prática do espaço. E sobre esse território do **eu**, território que é múltiplo, instável e intersticial, aparecerão as vozes desse subalterno que é, em concordância com seu lugar, dialógico, híbrido e nômade.

Caliban representa o símbolo do utilitarismo norte-americano. Segundo Rodó (1991, p. 70):

Imita-se aquele em cuja superioridade ou prestígio se acredita. É assim que a visão de uma América **deslatinizada** por vontade própria, sem a extorsão da conquista e logo regenerada a imagem e semelhança do **arquétipo** do norte, paira sobre os sonhos de muitos sinceros interessados em nosso porvir.

Suas múltiplas ambivalências poderiam ser relacionadas com uma reescrita do caráter ambíguo de Caliban, poderiam ser também, em sua insistência nos elementos discordantes, uma forma de resistência aos mecanismos de equalização do mercado. Ao construir um terceiro espaço retomam esse lugar, que é no fundo a história da América-Latina, que o ato de assimilação ou de exclusão deixaram pendente.

## 5. A VOZ DO OPRIMIDO ATRAVÉS DA LITERATURA

A interpretação retamariana da obra *Tempestade*, de Shakespeare, conduz à formulação de um enorme programa político-cultura, Caliban seria a expressão simbólica do povo mestiço, branco, negro e índio da América Latina contrário ao imperialismo de todo tipo de sujeição colonial.

Para Retamar (1988, p. 29)

Nosso símbolo, então, não é Ariel, como pensou Rodó, mas Caliban. Isso se torna particularmente claro para nós mestiços que habitamos as mesmas ilhas onde habitou Caliban: Próspero invadiu as ilhas, matou os nossos



antepassados, escravizou Caliban e lhe ensinou sua língua para poder se entender com ele.

De acordo com o autor não existiria sujeito popular diferente ao expressado na rebelião violenta desse escravizado mal formado (padrões europeus) e nem tampouco outra atitude possível para o intelectual latino-americano que a da solidariedade incondicional com o mesmo. Não teria lugar para o humanismo abstrato de Ariel.

A preocupação discutida pelo autor cubano desde o primeiro momento é a de definir em que se fundamenta a identidade cultural da América Latina. Para ele, enquadra o debate no espaço mais amplo durante o ciclo da sustentação colonial de grande parte do mundo pelas potências industriais do Norte e, finalmente, pelos Estados Unidos.

Ele distingue a América Latina daqueles espaços geográfico-culturais que, como a Ásia, tendo uma identidade formada antes da chegada dos europeus, teriam embasado sua luta anticolonial na recuperação de suas culturas, como da África, que sofreu a violência escravista, se estaria, então, liberando mediante a negação total dos padrões europeus.

Conforme Retamar, América Latina tem a particularidade de ter nascido mestiça, como resultado de uma mistura étnica e cultural fomentada pelas condições da colonização e a dependência posteriores.

O que primeiro une à América mestiça é o idioma herdado dos colonizadores espanhóis e portugueses. Esta particularidade da parte do continente levou a José Martí a chamá-la de **Nossa América**: mestiça de nascimento, porém com a fala das duas potências coloniais.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões foram mostradas para encarar novamente a tarefa de fundamentar o sujeito simbólico da cultura latino-americana. Retamar nos propôs a secessão dos valores universais; a ditadura dos meios globalizados nos propõe esquecer nossa particularidade.

Somente o reconhecimento de nossa heterogeneidade e nossa subordinação nos permitirá formarmos uma imagem verídica de nós mesmos. Também a cultura globalizante hegemônica pode desse modo resultar liberada de seus próprios fantasmas.

A análise do que foi passado nesse artigo permite concluir que: 1) Caliban é um símbolo literário que se comporta, no processo de resistência contra o opressor, valores sociopolíticos; 2) Caliban é utilizado para criticar o trato dispensado às minorias étnicas por parte de quem está no poder;

3) a literatura é o meio empregado nessa obra, *Todo Caliban*, para problematizar alguns aspectos sociais que foram motivo de preocupação por séculos; 4) A obra mostra valorações sociais, políticas e culturais desenhadas entre as linhas defendidas por Retamar.

## RESUMEN

Esta presentación muestra una aproximación crítica sobre el personaje Caliban, en la obra *Todo Caliban*, de Roberto Fernández Retamar. El trabajo tiene como objetivo principal la temática sobre la voz del oprimido a través de la identidad latinoamericana. Fue basado en los siguientes teóricos: Quijano (2014), Retamar (1988, 2004), Ribeiro (1988) e Rodó (1991). Fue utilizada una investigación bibliográfica para encontrar las respuestas. Los resultados de este análisis permiten concluir que: 1) Caliban es un símbolo literario que se comporta, en el proceso de resistencia contra el opresión, los valores sociopolíticos; 2) Caliban es utilizado para criticar el trato dado a las minorías étnicas por parte de quien está en el poder; 3) la literatura es el medio empleado en esta obra, *Todo Caliban*, para problematizar algunos aspectos sociales que fueron motivo de preocupación por siglos; 4) la escritura literaria muestra las valoraciones sociales, políticas y culturales dibujadas entre las líneas defendidas por Retamar.

**Palabras-clave:** Oprimido. Caliban. Identidad.

## REFERÊNCIAS

QUIJANO, Aníbal. **Cuestiones y horizontes:** de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: Clacso, 2014.

RETAMAR, Roberto Fernández. **Caliban e outros ensaios.** Trad. Maria Elena Matte Hiriart e Emir Sader. São Paulo: Busca Vida, 1988.

\_\_\_\_\_. **Todo Caliba.** Buenos Aires: Clacson, 2004.

RIBEIRO, Darcy. Prefácio. In:\_\_\_ **Caliban e outros ensaios.** Trad. Maria Elena Matte Hiriart e Emir Sader. São Paulo: Busca Vida, 1988.

RODÓ, José Enrique. **Ariel.** Trad. Denise Bottman. Campinas: EdUnicamp, 1991.

# MOLIÈRE VISITA VITÓRIA DE SANTO ANTÃO: A PRESENÇA DE DOM JUAN EM LISBELA E O PRISIONEIRO

CIRO OLIVEIRA FERREIRA<sup>1</sup>  
JOANA D'ARC ALMEIDA DA SILVA<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar, através da identificação de semelhanças e diferenças, a presença do mito do individualismo moderno Dom Juan, de Molière, no texto teatral Lisbela e o prisioneiro, do teatrólogo e escritor pernambucano Osman Lins. A pesquisa está fundamentada nos estudos de CHIAMPI & MORIANA (1990), DABEIZES (1997), ELIADE (2000), FRYE (1973), JOLLES (1976) e ROCHA (1996) acerca de mito; e nos estudos de WATT (1997) sobre mitos do individualismo moderno. Ao final do estudo, pôde-se perceber que o mito Dom Juan se faz presente na obra de Osman Lins, através das semelhanças entre os protagonistas das obras, Dom Juan e Leléu: ambos casaram muitas vezes, sem interesse de manter compromisso; possuem capacidade de ludibriar os outros, por meio da conversa; são galanteadores incorrigíveis, não respeitam nem mulher comprometida; são jurados de morte por um irmão de uma das suas vítimas; salvam a vida de seus algozes, sem saber que eles queriam matá-los; e uma de suas vítimas ainda tenta salvá-los. Por fim, se destacou a grandeza literária das duas obras trabalhadas, sendo recomendada a circulação delas por mais leitores e, em especial, dentro das nossas escolas, além de se enfatizar que, mesmo diante do grande número de estudos sobre mito, mitos literários e mitos do individualismo moderno, essa é uma fonte que não se esgota e que ainda tem muito a oferecer à literatura e à humanidade.

**Palavras-chave:** mito; Dom Juan; Lisbela e o prisioneiro, presença.

1 Mestre em Letras (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN) e Doutorando em Letras – Literatura Comparada (Universidade Federal do Ceará – UFC), cirozulu@gmail.com

2 Graduada em Letras-Espanhol e Pedagogia (UESPI), com especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (UFPI),

## INTRODUÇÃO

O estudo do mito literário se confunde com o estudo da história da própria literatura. Por sua perspectiva atemporal, o mito se fez presente em todos os períodos literários. Na verdade, não apenas na literatura, mas também em outras grandes áreas como a História e a Filosofia. No entanto, não se pode enxergar o mito como algo distante e obsoleto. Devido ao seu amplo campo de significações literárias, ele ainda é (e certamente continuará sendo) uma temática atual.

Alguns estudiosos acreditam que determinados campos de pesquisa se esgotam, mas esse definitivamente não é o caso dos mitos (literários ou não). Muitos programas de pós-graduação chegam a dedicar linhas de pesquisas exclusivamente ao estudo dos mitos e encontramos atualmente uma ativa produção acadêmica acerca dos mitos literários na literatura de ontem e de hoje.

Dentro desse universo dos mitos, Watt (1997) destaca um tipo específico: o mito literário do individualismo moderno, que seria o mito criado pela literatura, com forte influência da época moderna e de seus principais acontecimentos, como a Contra Reforma, em que apresenta personagens com questões individuais muito específicas, não sendo mais o sujeito representante de toda uma classe, de todo um povo ou de toda uma religião. Ele agora é um indivíduo que representa a si mesmo. Entre os mitos do individualismo moderno, encontramos Dom Juan.

Nessa perspectiva, decidimos investigar se seria possível reconhecer a presença de um mito literário do individualismo moderno, Dom Juan no caso, numa obra teatral de caráter regionalista. Desse modo, este trabalho tem como objetivo, por meio de análise comparativa entre duas obras, identificar a presença de Dom Juan, do dramaturgo francês Molière, na peça teatral *Lisbela e o prisioneiro*, do escritor nordestino Osman Lins. No decorrer deste artigo, aprofundaremos nossos conhecimentos sobre as obras. Para a realização de nosso estudo, também se fez necessária uma revisão de literatura desde o mito literário até o mito do individualismo moderno Dom Juan.

Para encerrar essa breve discussão introdutória e conscientes de que as traduções podem apresentar divergências entre elas, destacamos que utilizamos, para este trabalho, a versão de *Don Juan* com tradução para o português de Celina Diaféria, da editora Hedra. Achamos também conveniente salientar, já que *Lisbela e o prisioneiro* ganhou uma adaptação cinematográfica bastante popular em todo o Brasil, que nossa investigação

teve como objeto de estudo exclusivamente o texto teatral de Lins. Não nos baseamos em momento algum no filme.

## O MITO LITERÁRIO DOM JUAN

No início de seu poema *Ulisses*, Fernando Pessoa decreta: "O mito é o nada que é tudo" (PESSOA, 2019, p. 18). O paradoxo apresentado pelo poeta português nos deixa claro o quão pode ser árdua a tarefa de tentar definir o mito em poucas linhas. Nesse sentido, Rocha acrescenta que o mito realmente é um fenômeno difícil de se definir e que, por trás dessa palavra, "pode estar contida toda uma constelação, uma gama versificada de ideias" (ROCHA, 1996, p. 8).

Grandes críticos e pesquisadores do universo da literatura, que também se interessaram em estudar e investigar o mito, se recusaram a restringir o mito a um conceito simples, definitivo e restritivo. Jolles, por exemplo, ao reconhecer o mito como uma das formas simples, afirma que o "mito é criação" (JOLLES, 1976, p. 90). Nessa mesma perspectiva, Frye reforça: "o mito é o próprio mundo" (FRYE, 1973, p. 138). Ao definir o mito como o ato de criação ou o próprio mundo, entendemos que os autores não estão se negando à tarefa de discutir a sua definição, mas sim, querem enfatizar o quanto o mito é um vasto campo.

Rocha ainda fortalece essa visão:

O mito faz parte daquele conjunto de fenômenos cujo sentido é difuso, pouco nítido múltiplo. Serve para significar muitas coisas, representar várias idéias, ser usado em diversos contextos. Qualquer um pode, sem cerimônia, utilizar a palavra para designar desde o "mito" de Édipo ao "mito" Michael Jackson, passando pelo "mito" da mulher amada ou da eterna juventude. (ROCHA, 1996, p. 8)

Mesmo tendo como certa a amplitude de seu conceito, é praticamente consenso de que o mito surgiu da necessidade de se explicar fenômenos naturais para os quais os homens ainda não tinham resposta. Logo, Jolles (1976, p. 11) entendia que o "mito é o lugar onde a partir da sua natureza profunda, um objeto se converte em criação". Consequentemente, o mito acabou por se designar como "tudo o que não pode existir realmente" (ELIADE, 2000, p. 9).

Aos poucos, contudo, esse entendimento foi se ampliando e o mito passou a ser visto como uma narrativa, um discurso, uma fala, "uma forma de as sociedades espelharem suas contradições, exprimirem seus

paradoxos, dúvidas e inquietações" (ROCHA, 1996, p. 8). Nesse sentido, Dabeizes caracteriza o mito como um "relato simbólico que passa a ter valor fascinante (ideal ou repulsivo) e mais ou menos totalizante para uma comunidade humana mais ou menos extensa, à qual ele propõe uma explicação de uma situação ou uma forma de agir" (DABEZIES, 1997, p. 735). É importante, no entanto, deixar claro que o mito não é uma narrativa comum, mas sim "uma narrativa especial, particular, capaz de ser distinguida das demais narrativas humanas" (ROCHA, 1996, p. 88).

Concordando com o pensamento de Eliade (2000, p. 12), de que "seria difícil encontrar uma definição de mito que fosse aceite por todos os estudiosos e, ao mesmo tempo, acessível aos não especialistas", não nos alongaremos nessa breve discussão teórica acerca do mito. É imprescindível, entretanto, deixar claro que o mito é uma complexa realização cultural, que pode ser interpretada, abordada e ressignificada em múltiplas perspectivas. Como afirma Rocha (1996, p. 9), o mito flutua. "Seu registro é o do imaginário. Seu poder é a sensação, a emoção, a dádiva. Sua possibilidade intelectual é o prazer da interpretação. E interpretação é jogo e não certeza".

Frye (1973, p. 138) declara ainda que o mito "é um extremo da invenção literária". Entretanto, como Dabeizes (1997) atesta, o texto literário não é em si um mito. Mesmo não o sendo, todavia, "ele retoma e reedita imagens míticas, ele próprio pode adquirir valor e fascínio mítico em certas circunstâncias, para determinado público durante certo tempo" (DABEZIES, 1997, p. 734). Desse modo, na obra literária o mito tem a possibilidade de ser reformulado ou (re)inventado.

Para Frye (1973, p. 141), essa relação entre o mítico e o literário "ilumina muitos aspectos da ficção, em especial da ficção mais popular". E, sendo a própria literatura um sistema modalizador da língua, de acordo com Chiampì e Moriana (1990, p. 58), "dá forma a mitos preexistentes na cultura e produz os seus próprios mitos", o que chamamos de mitos literários.

O mito literário, conforme Mello (2002, p. 41), "constitui-se a partir de texto fundador não fragmentário, criação literária que determina retomadas posteriores", como o caso de Dom Juan.

E, na época moderna, quando a literatura se depara com o surgimento de "uma forma nova e decisiva de individualismo, no centro da qual erigiu-se uma nova concepção do sujeito individual e sua identidade" (HALL, 2006, p. 25), surge, então, o que Watt (1997) chama de mito do individualismo moderno. Trata-se aqui de personagens (e obras) que irão representar o

sujeito moderno marcado por suas individualidades. Entre os mitos do individualismo moderno, Watt (1997) cita Fausto, Robinson Crusoe, Dom Quixote e Dom Juan. Aqui nos deteremos a este último.

Segundo Chiampi e Moriana (1990, p. 58), Dom Juan é “o eterno condenado à significação e por isso mesmo transformou-se num mito”. Críticos literários e semiólogos buscam até hoje na obra ilustrações para a sedução, para a perversão, para a astúcia e até mesmo para a falta de temor ao pecado.

A primeira aparição de Dom Juan foi em 1630 na peça *El burlador de Sevilla y el convidado de piedra*, escrita pelo frei Gabriel Téllez, que usava o pseudônimo Tirso de Molina. No entanto, Watt alerta para o fato de que “é improvável que El burlador, tal como chegou até nós, seja obra exclusiva de Molina” (WATT, 1997, p. 101). Para o pesquisador, a obra passou por algumas revisões, como a de Andres de Claramonte.

A obra de Molina é sobre um “velhaco, que ludibria quatro mulheres (e, por extensão, seus amigos e parentes); mas trata-se também de uma peça sobre a estátua de pedra de um homem morto que é insultuosamente convidado a cear e devolve a gentileza com um propósito mortífero” (WATT, 1997, p. 107). No entanto, como expomos anteriormente sobre a possibilidade de reinvenção do mito, Dom Juan foi sendo reinventado e aparece nas obras de outros autores. Acerca disso, Watt (1997, p. 101) sentencia: “O protagonista de Molina é muito diferente das posteriores encarnações de Dom Juan”.

Aqui, nos apropriando do termo de Watt, trabalharemos com a encarnação de Dom Juan escrita por Molière, francês nascido em 1622, que ficou conhecido como o mestre da comédia satírica. A peça *Don Juan* de Molière, dividida em cinco atos, foi encenada pela primeira vez em 15 de fevereiro de 1665, no Théâtre du Palais-Royal, em Paris, obtendo sucesso perante o público.

Molière buscou construir uma obra de caráter cômico que atendessem às expectativas culturais e morais dele mesmo e da época em que viveu. Assim, Canton *et. al.* (2018, p.90) afirmam que “a maior contribuição de Molière foi a ‘comédia de costumes’, satirizando as convenções da época com suas personagens exageradas”. E, de acordo com os mesmos autores, o sucesso das comédias de Molière marcaram o início de uma nova era teatral, mais elegante e mordaz.

Assim como Molina, Molière também apresenta um Dom Juan sedutor, que casa várias vezes, seduz e se envolve com várias mulheres, mas não se compromete com nenhuma delas. No entanto, não se pode resumir

a peça do dramaturgo francês como uma narrativa das experiências amorosas de um cafajeste. Sendo Dom Juan também libertino e ateu, Molière reforça que talvez a hipocrisia seja o maior de todos os defeitos juanescos, podendo a obra a ser considerada também como um ensaio sobre a hipocrisia.

Após essa breve discussão acerca de mito, mito literário e Dom Juan, passaremos análise da presença da obra de Molière no texto teatral de Osman Lins, *Lisbela e o prisioneiro*.

## LELÉU ANTÔNIO DA ANUNCIÇÃO: O DOM JUAN DE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO

*Lisbela e o Prisioneiro*, peça teatral do autor pernambucano Osman Lins, foi originalmente publicada, em pequena tiragem, em 1963, pela Edição da Sociedade Brasileira de Autores Teatrais. A peça, dividida em três atos, tem como ambiente a cadeia pública de Vitória de Santo Antão, interior do estado de Pernambuco, cidade natal do autor. Sem grandes cenas de ação, o protagonismo da peça fica por conta do humor nos diálogos entres as personagens e seu enredo gira em torno da inesperada história de amor entre Leléu Antônio da Anunciação, que está preso por ter seduzido uma menor de idade, e Lisbela, filha do delegado e noiva do advogado Dr. Noêmio.

Assim como Dom Juan, Leléu é um malandro galanteador, que já passou por vários relacionamentos, sem permanecer em nenhum deles. Essa é a primeira semelhança entre as personagens: o alto número de casamentos. Vejamos o trecho a seguir:

LEPORELO – (...) Você me diz que ele se casou com sua patroa. Acredite que ele teria feito ainda mais para satisfazer sua paixão. Para satisfazê-la, ele não hesitaria em se casar comigo, com seu cão e seu gato. Não lhe custa nada contrair matrimônio; é só uma armadilha para atrair as belas; é um casamenteiro de mão cheia. Senhoras e donzelas, burguesas, camponesas, para ele não há carne bem-passada ou malpassada. Se eu lhe dissesse o nome de todas com quem ele se casou em diversos lugares, não terminaria até a noite. (MOLIÈRE, 2010, p. 22)

No trecho acima, vemos Leporelo, fiel escudeiro de Dom Juan, afirmando que seu chefe casou inúmeras vezes, que não daria para contar durante uma noite inteira. Além disso, para conseguir o que quer, Leporelo



diz que Dom Juan é capaz de casar com qualquer um, até mesmo com um cão ou um gato. De forma muito parecida, acontece com Leléu, vejamos o diálogo entre Tenente Guedes e Testa-seca:

TEN. GUEDES Bom, não sei. Mas com a folha de serviço que ele tem, um casamento no civil, outro com padre, outro no anabatista, outro na igreja brasileira, outro não sei mais em que, fora os defloramentos, pelo menos deve ser gostoso. (Riem, menos Testa-seca).

TESTA-SECA Oito. Oito donzelas ferradas, por esse Brasil velho de guerra. Ele não contou, mas a gente soube. Oito, e eu nunca tive uma. Mundo mal dividido. (LINS, 1998, p. 14)

Como vimos, Leléu também teve um alto número de casamentos: casou oito vezes. É interessante fazer referência ao fato de que esse número não se deve à vontade ou à dificuldade de encontrar a mulher ideal, mas sim, ao fato de que ambos não querem estar presos a ninguém. Não se trata da busca pela mulher amada, o caso é de fuga do compromisso matrimonial.

Após o número alto de casamentos e a falta de vontade de se prender a um único relacionamento, destacamos a capacidade de ludibriar os outros por meio da conversa. Acompanhemos o seguinte trecho:

DON JUAN – Por favor, eu sou seu servidor de todo meu coração.

SENHOR DOMINGOS – O senhor me honra em demasia. Eu...

DON JUAN – Não há nada que eu não faça pelo senhor.

SENHOR DOMINGOS – O senhor demonstra por mim um excesso de bondade.

DON JUAN – E isso sem qualquer interesse, peço-lhe que acredite. (MOLIÈRE, 2010, p. 64-65)

O senhor Domingos é um credor de Dom Juan, que lhe faz uma visita a fim de receber alguma quantia. No entanto, como é possível notar a partir da leitura do trecho, Dom Juan, por meio de muitos elogios e não dando espaço para que seu credor falasse, consegue que Domingos vá embora sem conseguir tocar no assunto. Utilizando as mesmas estratégias dos elogios, Leléu consegue enganar o Cabo Heliodoro, para conseguir uma corda. Como podemos ver abaixo:

HELIODORO Você não sabe que eu não sou sargento? Por que não chama Cabo Heliodoro?

LELÉU É porque o senhor tem toda pinta de Sargento?

HELIODORO Conversa!

LELÉU Esse mundo é assim. O sujeito nunca é o que nasceu pra ser. O senhor é cabo, mas nasceu pra ser sargento. (LINS, 1998, p. 31)

O trecho acima é o início do diálogo entre Leléu e Heliodoro, em que, por meio de muitos elogios, Leléu conquista a confiança do Cabo para conseguir o quer. Essa característica das personagens, popularmente conhecida no Brasil como "ser bom de papo", também será utilizada em outras situações. Dom Juan, por exemplo, é um galanteador incorrigível, que não respeita nem as mulheres comprometidas, e utiliza suas habilidades de bom conversador com elas. Observemos:

DON JUAN – E me diga, Carlota, você não é casada, é?

CARLOTA – Não, senhor; mas logo estarei casada com Pierrô, o filho da vizinha Simoneta.

DON JUAN – O quê? Uma moça como você ser esposa de um simples camponês? Não, não: é profanar tanta beleza. Você não foi feita para viver numa aldeia. Não há dúvida alguma que merece destino melhor. E o céu, que tudo sabe, me enviou até aqui para impedir esse casamento e fazer justiça a seus encantos; porque, enfim, linda Carlota, eu a amo de todo o meu coração, e só depende de você que eu a tire deste lugar miserável e a coloque na posição que merece. Este amor é bem súbito, sem dúvida, mas fazer o quê? É apenas efeito natural de sua grande beleza. Pode-se, em quinze minutos, amá-la tanto quanto se amaria em seis meses. (MOLIÈRE, 2010, p. 42)

É possível perceber que, mesmo Carlota dizendo que é comprometida e que vai casar, Dom Juan não se importa e continua a cortejá-la. Essa característica juanesca também está presente em Leléu, como é possível verificar no trecho a seguir:

LELÉU Quero ficar aqui, dê no que der.

LISBELA Por que isso?

LELÉU Não quero ficar longe da senhora. A senhora é a minha paz, Dona Lisbela. Tudo isso que a senhora me diz, não vale nada. O que vale, é que a senhora está aqui.

LISBELA Você sabe que eu estou para casar. Não deve falar desse modo.

LELÉU A senhora não é noiva no seu coração. Só é noiva na mão e na palavra.

LISBELA Pois é, eu dei minha palavra e minha mão.

LELÉU Dona Lisbela, a senhora para mim é a bandeira brasileira. Uma bandeira grande. Sabe que a bandeira grande só recebe o vento, se estiver num mastro muito forte? Leléu Antônio da Anunciação é o mastro pra senhora. (LINS, 1998, p. 45-46)

A próxima semelhança entre os nossos (anti)heróis está no fato de que ambos são jurados de mortes por um irmão de uma das mulheres seduzidas, ou melhor dizendo, de uma das suas vítimas. Como podemos constatar no trecho:

DON CARLOS – A coisa chegou ao ponto de não se fazer mais segredo disso. Quando a injúria vem a público, nossa honra não vai querer esconder nossa vergonha, mas divulgar nosso propósito de vingança. Assim, senhor, não lhe esconderei que a ofensa que vamos nos vingar foi feita a uma irmã seduzida e raptada de um convento, e que o autor dessa infâmia é um certo Don Juan Tenório, filho de Don Luís Tenório. Nós o estamos procurando há alguns dias, e o seguimos esta manhã graças às informações de um criado que disse tê-lo visto a cavalo, acompanhado de quatro ou cinco, ao longo desta costa. Mas todos nossos esforços foram inúteis, e nós não conseguimos descobrir o que foi feito dele.

DON JUAN – E o senhor conhece esse Don Juan de que fala?

DON CARLOS – Não, eu mesmo não. Jamais o vi. (MOLIÈRE, 2010, p. 65)

No trecho acima, podemos perceber Don Carlos jurando vingança a Dom Juan, por ter tirado sua irmã Elvira do convento, prometendo casamento e depois ter abandonado a moça. Podemos notar, entretanto, que Don Carlos diz isso ao próprio Dom Juan, sem saber que está diante do homem que tanto procura. Assim, também irá acontecer com Leléu. Frederico, irmão de uma das mulheres seduzidas, Inaura, também quer vingar a honra da família, como é possível perceber no diálogo entre Leléu e Lisbela:

LISBELA Não. (a Leléu) Você conhece alguém por Inaura? (...)

LELÉU E para que foi que ela veio? Por que não me diz logo?

LISBELA Ela veio avisar que você vai morrer.

LELÉU Eu?...

LISBELA Se fosse por ela, acho que nada ruim lhe acontecia. É por causa de um irmão.

LELÉU Que irmão é esse? (...)

LISBELA Ela disse que o irmão lhe encontra. A não ser que você fuja. Se pelo menos você não estivesse aqui, numa cadeia tão sem proteção! (LINS, 1998, p. 44-45)

Sobre a questão da vingança pela honra da família, é importante lembrar que os irmãos que querem matar os sedutores não conhecem suas pretensas vítimas: Don Carlos não conhece Dom Juan e Frederico não conhece Leléu. Isso possibilita uma outra enorme semelhança entre as obras. Sem conhecer os sedutores, os irmãos vingadores têm suas vidas salvas exatamente por aqueles que eles pretendem matar. Como não conhecem os homens que salvam suas vidas, ainda fazem jura de retribuir enorme favor. Vejamos:

DON CARLOS – (Espada na mão) Vê-se, pela fuga desses assaltantes, a eficácia de seu braço. Permita, senhor, que eu lhe renda homenagem por uma ação tão generosa que...

DON JUAN – Não fiz nada, senhor, que o senhor não tivesse feito em meu lugar, Nossa honra está comprometida em situações como essa. E a ação desses canalhas foi tão covarde que, não atacá-los, seria tomar partido deles. Mas em que circunstâncias o senhor caiu no meio deles?

DON CARLOS – Por azar, me perdi de um irmão e de todos de nossa comitiva; e quando eu procurava reencontrá-los, deparei com esses bandidos, que primeiro mataram meu cavalo e, não fosse sua valentia, teriam feito o mesmo comigo. (MOLIÈRE, 2010, p. 64)

Como vimos, a coragem é mais uma semelhança entre eles. Dom Juan salva Don Carlos de um grupo de assaltantes. Já Leléu salvará seu algoz de um ataque de um boi furioso, como podemos conferir no trecho a seguir:

FREDERICO Mas ninguém me conhece por meu nome cristão. Como Vela-de-libra é que sou conhecido e respeitado. E você, esse menino, qual é a sua graça?

LELÉU Por ora, Leléu Antônio da Anunciação.

FREDERICO É um santo nome, Leléu Antônio da Anunciação, acho que você salvou a minha vida. Porque eu morria, mas não corria. Por nossa Senhora da Conceição, eu não corria. (LINS, 1998, p. 27)

Julgamos ainda importante salientar que a vingança dos irmãos não se dá por pedido das vítimas. Pelo contrário, as vítimas ainda tentam de alguma maneira salvar os homens que as seduziram. Num trecho anteriormente citado de um diálogo entre Lisbela e Inaura, percebemos que esta tenta encontrar Leléu, para adverti-lo da ameaça de morte e assim salvar sua vida. Não o encontrando, deixa o recado com Lisbela. Do mesmo modo, Elvira procura Dom Juan a fim de que ele mude de atitude e possa, finalmente, se livrar dos castigos da vida. Observemos:

DONA ELVIRA – É esse amor perfeito e puro que me conduziu até aqui para seu bem, para lhe transmitir um aviso do céu e tentar salvá-lo do abismo ao qual se precipita. Sim, Don Juan, sei de todos os seus descomedimentos de sua vida, e esse mesmo céu, que me tocou o coração e me fez lançar os olhos sobre todos os desvios de minha conduta, me inspirou a vir encontrá-lo e lhe dizer que suas ofensas exauriam sua misericórdia. Sua cólera assustadora está pronta para cair sobre sua cabeça, e cabe ao senhor evitá-la com um arrependimento imediato. Talvez não tenha ainda um dia para evitar a pior das desgraças. (...) Suplico-lhe, Don Juan, conceda-me como última graça esse doce consolo; não me negue sua salvação; veja que lhe peço com lágrimas nos olhos; e se o senhor não se comove pela própria sorte, comova-se, então, pelas minhas preces. Poupe-me a dor cruel de vê-lo condenado a eternos suplícios. (MOLIÈRE, 2010, P. 87-88)

Por fim, depois das evidências aqui apresentadas, é possível constatar a presença do mito Dom Juan no texto teatral de Osman Lins. O que leva a reconhecer Leléu como o Dom Juan de Vitória de Santo Antão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, durante a realização deste trabalho, identificar a presença de Dom Juan, personagem de Molière e um dos mitos do individualismo moderno, na obra de Osman Lins, *Lisbela e o prisioneiro*. Por meio de análise comparativa entre as obras, identificamos semelhanças entre os protagonistas, Dom Juan e Leléu: ambos casaram muitas vezes, sem interesse de manter compromisso; possuem capacidade de ludibriar os outros, por meio da conversa; são galanteadores incorrigíveis, não respeitam nem mulher comprometida; são jurados de morte por um irmão de uma das suas vítimas; são corajosos e salvam a vida de seus algozes, sem saber

que eles queriam matá-los; e, por último, uma das suas vítimas ainda tenta salvá-los. Entretanto, não podemos afirmar, por falta de elementos comprobatórios, que a obra de Osman Lins é inspirada na obra de Molière.

É importante destacar também que as obras não apresentam apenas semelhanças. Elas têm diferenças significativas. Vamos aqui nos deter às três que mais nos chamaram a atenção. A primeira é a origem social dos protagonistas. Enquanto Dom Juan tem um pai respeitado pela sociedade, Leléu não faz referência à família e é um malandro que se encontra preso.

Outra diferença que podemos destacar está nos motivos que levaram as personagens a serem como são. Não temos, durante toda a obra, informações sobre o que levou Dom Juan a se comportar da maneira como se comporta. Já Leléu, mesmo sem convencer, tenta se justificar:

LELÉU – Quando eu era pequeno... Eu nasci num lugar chamado São José da Coroa Grande. Um dia, a gente ouviu dizer que o Zepelim ia passar por lá. Foi um alvoroço! Todo mundo queria, antes de ver, saber mais do que outro como era o Zepelim. São José – a senhora conhece? – é uma praia. Devia ser no verão. Tinha lá uma porção de povo e a noite estava tão bonita. Eu tinha uns oito anos. Quando vi, foi aquela beleza atravessando o céu. Me esqueci de tudo e saí andando atrás daquela claridade. Parece que estou vendo. Fui andando, fui andando e me perdi. Todos me procuravam. Eu ouvia vozes me chamando longe... E assim tem sido a minha vida, sempre me perdendo atrás do que é bonito. (LINS, 1998, p. 47)

Como terceira diferença, destacamos o final das duas personagens. Leléu consegue fugir com Lisbela e ter seu final feliz. Em contrapartida, a personagem de Molière não tem o mesmo êxito. Sobre o final de Dom Juan, Watt (1997, p. 120) adverte que isso não seria possível, já que um final convencionalmente feliz, “implicando a mudança do herói no derradeiro minuto, e seu arrependimento em termos aceitáveis aos olhos de Deus, está fora de cogitação, pois levaria ao sucesso a estratégia que Dom Juan traçou para não assumir a responsabilidade moral”.

Gostaríamos também de frisar que nosso trabalho não esgota as possibilidades de análise das semelhanças e das diferenças entre as duas obras. Outros pesquisadores podem dar continuidade e/ou aprofundar a nossa análise. Além disso, seria possível um trabalho acerca das traduções intersemióticas para o cinema das obras, já que ambas ganharam adaptações cinematográficas.

Precisamos, ainda, destacar a grandeza literária das duas obras com as quais trabalhamos. Ambas precisam circular cada vez por mais leitores e, em especial, dentro das nossas escolas. Por fim, queremos enfatizar que, mesmo diante do grande número de estudos sobre mito, mitos literários e mitos do individualismo moderno, somos conscientes de que essa é uma fonte que não se esgota e que ainda tem muito a oferecer à literatura e à humanidade.

## ABSTRACT

The present work aims to investigate, through the identification of similarities and differences, the presence of the myth of modern individualism Don Juan, by Molière, in the theatrical text *Lisbela eo Prisoner*, by the Pernambuco playwright and writer Osman Lins. The research is based on the studies of CHIAMPI & MORIANA (1990), DABEZIES (1997), ELIADE (2000), FRYE (1973), JOLLES (1976) and ROCHA (1996) about myth; and in the studies of WATT (1997) on myths of modern individualism. At the end of the study, it could be seen that the Don Juan myth is present in the work of Osman Lins, through the similarities between the protagonists of the works, Don Juan and Leléu: both married many times, without interest in maintaining a commitment; they have the ability to deceive others through conversation; they are incorrigible philanderers, they do not respect even committed women; are sworn to death by a brother of one of their victims; they save the lives of their executioners, not knowing that they wanted to kill them; and one of their victims is still trying to save them. Finally, the literary greatness of the two works was highlighted, being recommended their circulation by more readers and, in particular, within our schools, in addition to emphasizing that, despite the large number of studies on myth, literary myths and myths of modern individualism, this is a never-ending source that still has much to offer literature and humanity.

**Keywords:** myth; Don Juan; Lisbela and the prisoner, presence.

## REFERÊNCIAS

CANTON, James. *et. al.* (orgs.) **O livro da literatura**. Tradução: Camile Mendrot *et. al.* São Paulo: Globo, 2018.

CHIAMPI, Irlomar; MORIANA, A. G. O mito literário de Don Juan. *In:* SCHÜLER, Donald; GOETEMS, Míriam Barcelos. (orgs.) **Mito: ontem e hoje**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1990.

DABEZIES, André. Mitos primitivos a mitos literários. *In:* BRUNEL, Pierre (Org.). **Dicionário de mitos literários**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1997.

ELIADE, Mircea. **Aspectos do mito**. Tradução: Manuela Torres. São Paulo: Edições 70, 2000.

FRYE, Northrop. **Anatomia da crítica**. Tradução: Péricles Eugênio da Silva Ramos. São Paulo: Cultrix, 1973.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JOLLES, André. **Formas simples**: legenda, saga, mito, adivinha, ditado, caso, memorável, conto, chiste. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Cultrix, 1976.

LINS, Osman. **Lisbela e o prisioneiro**. São Paulo: Scipione, 1998.

MELLO, Ana Maria Lisboa de. **Poesia e imaginário**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

MOLIÈRE. **Don Juan**. Tradução: Celina Diaféria. São Paulo: Hedra, 2010.

PESSOA, Fernando. **Mensagem**. Jandira – SP: Ciranda Cultural, 2019.

ROCHA, Everardo. **O que é mito**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

WATT, Ian. **Mitos do individualismo moderno**: Fausto, Dom Quixote, Dom Juan, Robinson Crusoe. Tradução: Mario Pontes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.



# 02 SIMPÓSIO TEMÁTICO

---

## LA ENSEÑANZA DE LENGUA, LITERATURA Y CULTURA EM LA EDUCACIÓN BÁSICA

# LETRAMENTO LITERÁRIO NAS ESCOLAS E A CULTURA DIGITAL: DIFICULDADES E FACILIDADES ENFRENTADAS PELOS LEITORES DO SÉCULO XXI

WILSON CAVALCANTE COSTA JUNIOR - (PPGEL-UFPI)  
PRA. DRA. MARGARETH TORRES DE ALENCAR COSTA –  
(UESPI – UFPI)  
PR. DR. DIÓGENES BUENOS AIRES (UESPI - UFPI)

## Resumo

O presente artigo, tem por objetivo fazer uma aproximação aos conceitos de: letramento literário, letramento digital e cultura digital propondo uma reflexão sobre a como as novas tecnologias tem ajudado nesse processo de construção do conhecimento e propagação do mesmo. Assim parto do seguinte questionamento: Como as TICs contribuem para tornar o processo de ensino e aprendizagem viável nas escolas? Para tanto lançamos mão das contribuições teóricas produzidas por: Carvalho (2019), Cosson (2014), Evangelista, Brandão e Machado (1999) Levy (1999), Verardi e Andreolla (2019) e Soares (2004). Os resultados obtidos com esta pesquisa apontam que as TICs ajudam a melhorar o letramento literário nas escolas a partir do apoio que as instituições de ensino possam dar aos professores de todos os níveis de ensino.

**Palavras-chave:** letramento literário; letramento digital; cultural digital; Leitores do século XXI

## INTRODUÇÃO

Letramento é a capacidade desenvolvida pelos alunos que frequentam as escolas públicas ou privadas no início de suas vidas que os capacita e habilita para a leitura, escrita e compreensão de textos, sejam eles didáticos ou literários. A essa capacidade cognitiva também se pode denominar de alfabetização. Magda Soares (2004, p.96) esclarece que Letramento, é uma palavra e conceitos recentes a seu surgimento:

Pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita, perseguido pelo processo de alfabetização.”  
SOARES (2004, p.96)

Desta forma a teórica afirma que palavras como: alfabetização, alfabetizar e alfabetizado são palavras que justificam o aparecimento da palavra letramento. Mais adiante ela afirma que a palavra letramento Soares (2004.p.97) pode ser entendido como

“ o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos”.

Os estudantes de todos os níveis de ensino, hoje, têm de lidar com a construção do conhecimento, refletir sobre ele e externar seus pensamentos através de práticas sociais sejam em sala de aula, seja através das mídias sociais, como por exemplo, neste momento específico de pandemia pelo COVID 19 pelo qual estamos passando, os brasileiros e os demais países do mundo.

Desta forma, o ensino em todos os níveis e os sujeitos envolvidos com o mesmo, estão desenvolvendo todo tipo de estratégias, e os professores, que estavam acostumados com o ensino presencial, estão encontrando muitas dificuldades para realizar várias atividades com apoio dos recursos tecnológicos forçando os mesmos a repensarem suas práticas com apoio das mídias digitais porque muitos deles não possuíam o letramento digital na amplitude do termo.

Cultura digital, letramento digital e letramento literário são a mesma coisa? Não. A cultura digital inclui todo tipo de mudança ocasionada pelo

uso das TICs( Tecnologias de Informação e Comunicação) e as mídias digitais, incluindo as ferramentas digitais que permitem à todos os interessados em aprender determinados conteúdos e a efetivarem uma série de atividades de forma síncrona( em tempo real) e assíncronas( a qualquer hora do dia ou da noite que os interessados e envolvidos com o ensino-aprendizagem) possam desenvolvê-las.

Por letramento digital – entende-se o conhecimento e uso das práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes virtuais com o apoio de Tabletes, computadores, celulares, e das plataformas virtuais, que são muitas, mas a título de exemplo podemos citar: os blogs, os face books, o e-mail, as redes sociais como Instagram e WhatsApp, permitindo que os envolvidos no processo ensino-aprendizagem avancem, envolvam os atores em rede.

Letramento literário, por sua vez, implica na capacidade de ler, entender, refletir sobre o que leu e emitir opiniões sobre os textos lidos conforme nos esclarece Rildo Cosson:

O letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária, [...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. (COSSON, 2014, p.12)

A função das TICs, é oferecer ferramentas que possibilitem que os professores possam planejar e desenvolver atividades que possibilitem aos aprendizes, se autoestimularem e efetivarem seu processo de ensino-aprendizagem, de forma que eles mesmos se sintam sujeitos de construção de seu conhecimento.

As mídias digitais são muito importantes para viabilizar uma inovação e continuidade, com qualidade, o processo de ensino aprendizagem dos alunos de todos os níveis neste processo de novo normal. Nesse sentido corroboramos com Verardi e Andreolla quando elas esclarecem que:

As tecnologias móveis e ubíquas representam uma inovação nas práticas pedagógicas, ampliando os tempos e espaços de aprendizagem para além das salas de aula, aliando dinâmicas de colaboração e interatividade, características da cultura digital atual. O leitor deixa de ser um mero receptor e torna-se protagonista do conhecimento. (VERARDI e ANDREOLLA, 2019, pág.200)

Mas o que vinha acontecendo nas muitas escolas e universidades brasileiras, até o presente momento, é que mais da metade dos profissionais do ensino eram analfabetos tecnológicos a ponto de muitos destes profissionais permanecerem ministrando a antiga educação bancária em todas as suas formas e aspectos.

O que fez o processo avançar nesse sentido foi a pandemia pelo COVID 19, forçar muita gente a ficar em casa, e as escolas e universidades fecharem suas portas por força das medidas tomadas para combater o contágio pelo COVID 19, fato que obrigou todos os professores a se instruírem em tempo recorde no uso das TICs e dar prosseguimento ao processo de ensino-aprendizagem, que ficou mesmo estagnado por um tempo muito longo ( no que diz respeito à educação) e forçou que os protagonistas fossem alfabetizados na cultura digital em bem pouco tempo. E surgiram treinamentos sobre o conhecimento e domínio da cultura digital em todas as suas formas, organizados pelas instituições de ensino, e os professores tendo que planejar, montar, gravar e editar suas aulas com apoio de vídeos, podcasts, Power points, jogos, WhatsApp, a criarem estratégias de uso dos blogs e de todo tipo de livro e imagens conseguidos por meio digital conforme esclarecem Verardi e Andreolla ( 2019,p.200)" Assim, não importa, propriamente, o assunto de que trata um texto, mas, sim, que esse cumpra a função de provocar o leitor para ocupar seu lugar na geração de imagens e na produção de sentidos".

Considerando que a cultura digital está em constante mudança por conta das exigências do mundo moderno, todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, devem ser auto suficientes no tocante às referidas mídias digitais. A BNCC (Base nacional comum curricular) atenta a estas mudanças exige, como um dos focos do ensino brasileiro o domínio da cultura digital por todos os atores que trabalham com o ensino. Assim, os conteúdos de todas as modalidades de ensino devem ser ministrados de forma interdisciplinar, viabilizando que os gêneros textuais digitais: blogs, WhatsApp, E-mails, wikis e os materiais didáticos e E- books, sejam utilizados permitindo que os alunos desenvolvam atividades em rede conforme nos explicam Verardi e Andreolla:

É bom lembrar que, para serem utilizados com fins educacionais, as atividades gamificadas, ou os jogos propriamente ditos, precisam possuir objetivos de aprendizagem bem definidos, ensinar conteúdos, não só apenas da Língua Portuguesa e Literatura, mas das Artes, da Geografia, da História, da Matemática, da Sociologia, promovendo o

desenvolvimento de competências e ampliando a capacidade intelectual e cognitiva dos mediandos.(VERARDI e ANDREOLLA, 2019,pág.200)

Como é possível inferir pela leitura da citação acima, as atividades de ensino exigem planejamento, disciplina e motivação dos profissionais do ensino a fim de que todas as atividades a serem realizadas pelos atores sejam atrativas, despertem o interesse pela leitura e cumprimento das técnicas de bem ensinar, ou seja didática, e em se tratando de meio digital se as atividades não forem interessantes e atraentes, a além de fazerem parte da rotina do público-alvo, desafiando o mesmo a cumprirem o que lhes é solicitado de forma lúdica e atraente e desta maneira os aprendizes, sem o sentirem transformam sua aprendizagem e ação em autonomia, assim a escola, que é uma instituição de ensino para onde todos são levados pelos responsáveis, a fim que os ingressantes se tornem, ao sair da mesma , cidadão e cidadã pronto para atuarem e contribuir para a vida em sociedade, conforme nos explicam:

[...]a escola é uma instituição em que o fluxo das tarefas e das ações é ordenado através de procedimentos formalizados de ensino e de organização dos alunos em categorias( idade, grau, série, tipo de problema, etc.), categorias que determinam um tratamento escolar específico(horários, natureza e volume de trabalho, lugares de trabalho, saberes aprender competências a adquirir, modos de ensinar e de aprender, processos de avaliação e de seleção, etc.). [...] É a esse processo é da essência mesma da escola, é o processo que institui e que a constitui. (EVANGELISTA, BRANDÃO E MACHADO, 1999 1999.p21).

O que ficou bem explícito para todos os atores da educação neste tempo de pandemia, é que grande parte dos educadores, não estavam preparados para atuar de forma remota e muito menos ministrar aulas com apoio das mídias digitais, além disso os alunos, em sua quase totalidade já estão acostumados a passar horas e horas navegando na web, utilizarem muitos recursos disponíveis no celular, como por exemplo gravação e edição de vídeo aulas, coisa que as crianças, adolescentes e jovens de uma maneira geral que tem acesso a internet já estão acostumados, a criação de canal através do youtube e a postagem de seus vídeos, eles fazem estas atividades como conhecedores e os educadores, estão aprendendo a gravar aulas e editar, tendo que planejar e resumir em poucos minutos aulas de duas ou três horas que muitas vezes levavam a efetivar de forma

presencial e agora em tempo remoto estão sentindo muitas dificuldades, isso sem contar os treinamentos das plataformas virtuais Zoom, Meet, rnp só para citar algumas e os treinamentos com a montagem dos conteúdos via google classroom que é um recurso não muito fácil para todos e que leva algum tempo para organizar de forma satisfatória. O que nos leva a concordar com Burlamaqui e Barth em seu texto: Youtubers, livros e leitores: refletindo sobre experiências de leitura quando estes autores afirmam:

Lévy, ao explicar a expansão do ciberespaço, definia três conceitos que seriam palavras de ordem para os jovens na internet: interconexão, criação de comunidades virtuais e inteligência coletiva. Hoje tais conceitos parecem óbvios, mas em seu início modificaram a forma de comunicação e paulatinamente foram transformando as relações humanas. A interconexão a conexão de uma pessoa com outras de qualquer parte do mundo. Comunidades virtuais é o termo que denomina quando pessoas com interesses afins se conectam, "quer suas finalidades sejam lúdicas, econômicas ou intelectuais, quer seus centros de interesse sejam sérios, frívolos ou escandalosos" (LÉVY, 1999, p. 132). Esses dois conceitos que seriam as bases para a construção da inteligência coletiva, fruto da grande troca de informações entre indivíduos diferentes, que somam seus saberes, formando um terceiro produto. Lévy, 1999 apud Burlamaqui e Barth, (pág.143)

Então, o que para os jovens, faz parte de sua rotina diária está sendo um entrave para muitos educadores, uma vez que o mundo moderno e as condições de pandemia atuais estão a exigir o conhecimento e domínio da cultura digital, o uso das TICs em suas aulas e na elaboração de atividades que envolvam os aprendizes, e estes entraves estão mudando o rumo da educação no Brasil e no mundo. Cremos que a partir deste ano, o ensino será híbrido, ou seja a utilização das técnicas antigas com as novas acrescida do uso das TICs.

Desta forma, o COVID 19, forçou uma parada obrigatória ao redor de muitas coisas além da educação, mas principalmente nesse sentido, porque os pais, que não estavam acostumados a passar longos períodos do dia com seus filhos, acompanhando suas leituras e tarefas, ou se convenceram que o trabalho dos professores é muito importante para suas vidas, a vida dos filhos e a melhoria da situação sócio-política econômica do país, ou se convenceram que a realidade educacional do país tem de mudar.

Por sua parte os professores, estão, como sempre esforçando-se para adequar-se cultura digital e efetivamente ficarem letrados digitais além de já estarem dando um passo muito grande em direção aos novos rumos que a educação em todos os níveis está tomando. Dentre outros fatores que contribuíram para essa situação temos não somente o fato da atual pandemia pela qual vivemos e passamos, mais o simples fato de que o nosso sistema de ensino já há muito necessitava de uma espécie de reformulação, readequação às novas tecnologias, como treinamentos dados aos nosso professores, para que dessa forma se letrassem nessa cultura digital que não somente agora mais por um longo período virá a fazer parte da nossa vida academia, e escolar de uma maneira geral.

Outro ponto que deve ser levado em consideração quando se trata essa questão sobre uso das Tics, como ferramentas de uso pessoal que nos auxiliam na modalidade a distância, que agora passou a ser uma atividade, digamos direta com os alunos de uma maneira "remota", foi o que ela nos possibilitou além de mediar e facilitar nosso convívio e interação entre as partes envolvidas, os alunos e os professores, ela facilitou e permitiu que, para o processo de construção do conhecimento digamos que semipresencial, se é que pode ser chamado dessa forma, permite o uso de recursos como textos on-line, vídeos, apresentações em slides, bem como a facilitação da participação dos autores e envolvidos em congressos, eventos, antes internacionais e presenciais, com custos altos, que agora estão ao nosso alcance mediante essa possibilidade de auxílio através das máquinas e tecnologias, em virtude dessa atual situação pela qual o mundo passa, além de manter uma espécie de controle, sobre nossos alunos e nossas atividades mediadas pelas Tics.

A pandemia, exigiu que o ensino e muitas atividades acadêmicas que antes só eram possíveis de forma presencial, fossem ofertadas através do ensino remoto, de LIVES, com apoio das plataformas virtuais, fato que vem aproximando o mundo inteiro em tempo real, esta situação viabilizou que muitas pessoas que jamais participariam de determinados eventos pudessem participar porque não era mais necessário, custos com: passagens, hospedagem, taxas altíssimas, alimentação e esta realidade aproximou os estudiosos e democratizou o ensino, o conhecimento a todos.



## REFERÊNCIAS

CARVALHO, Marileusa Cecília. *Em busca de uma didática de fruição da literatura: contribuições de Aidan Chambers*. Campinas, SP: Leitura Crítica, 2019.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

**EVANGELISTA**, Aracy Alves Martins, **BRANDÃO**, Eliana Maria Brina, **MACHADO**, Maria Zélia Versiani. *A Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Belorizonte: Ed. Autêntica. CEALE, 1999.

VERARDI, Fabiane; ANDREOLLA, Renata. *Gamificação na 8ª Pré- jornada Nacional de Literatura*. Revista do Programa de Pós- graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, V. 15.n.2. p.197-212. maio/ ago.2019.

SOARES, Magda. *ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: caminhos e Descaminhos*. Artigo publicado na Revista Pedagógica de 29 de fevereiro de 2004, Artimed Editora.

# A FORMAÇÃO LINGUÍSTICA E O VIÉS GRAMATICAL NO MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL PARA O ESPANHOL LE.

VALÉRIA JANE SIQUEIRA LOUREIRO<sup>1</sup>

## RESUMO

A abordagem do conteúdo linguístico-gramatical que supere as necessidades e expectativas dos estudantes de uma língua, surge com o aporte da elaboração de materiais didáticos a partir dos recursos tecnológicos promovendo a contextualização da linguagem. Desde esta perspectiva na cultura digital defendida por Antunes (2007), Loureiro (2008) assim como em Brasil (2000, 2006) e se faz necessária trazer o material digital para a formação linguística no âmbito acadêmico. No processo de formação linguística, o estudante aprende o sistema normativo da língua meta, entretanto, a questão a se levantar é como proporcionar uma aprendizagem linguística-gramatical de espanhol LE/LA no contexto de sala de aula de forma que os estudantes se capacitem para se expressar e interagir tanto na linguagem oral como na escrita (KONDO, 2002). O ensino do conteúdo gramatical tem que responder a um aspecto amplo de apropriação da linguagem como um instrumento de comunicação na língua meta e objetivar a aproximação do estudante ao sistema da língua para alcançar a competência gramatical como algo com significado que permita compreender e manejar a comunicação pelo uso e funcionamento das regras da língua de forma consciente e autônoma (GARCÍA, 2001; GELABERT e outros, 2002; PERIS, 2004). A partir deste enfoque se realiza uma reflexão sobre a questão do papel da gramática no processo de ensino/aprendizagem de espanhol LE/LA na prática docente. O que se espera deste trabalho é que os recursos tecnológicos possam promover um ensino-aprendizagem mais significativo das estruturas gramaticais do espanhol.

**Palavras-chave:** Material didático digital; Formação linguística; Gramática; Língua espanhola; Língua estrangeira.

<sup>1</sup> (UFS/DLES/CESAD)

## APRESENTAÇÃO

No âmbito de espanhol como língua estrangeira (ELE), o ensino da competência gramatical sempre suscitou um grande debate sobre as vantagens e desvantagens de ensinar o componente gramatical nas aulas, sobre até que ponto o ensino da gramática ajuda a desenvolver a competência comunicativa dos estudantes de língua estrangeira, no caso, o espanhol. A expansão do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, na sociedade do século XXI, traz como desafio à educação um repensar da prática docente.

O ensino do conteúdo gramatical normativo e descritivo sempre foi debatido e abordado em todas as metodologias, visto que se apresentam nos programas de ensino, nos materiais didáticos e na própria prática pedagógica dos docentes. A partir do aporte da cultura digital que está presente nas diversas esferas da sociedade, rompendo fronteiras entre o espaço físico e digital, dando espaço a um lugar híbrido de conexões às mais variadas formas de informação, abre-se espaço e flexibilidade para conviver com diferentes fluxos de informações e letramentos múltiplos, ao que incluímos a gramática (ROJO, 2010; ROJO e MOURA, 2019).

As tecnologias digitais, cada vez mais inseridas no nosso cotidiano, trazem enormes transformações e desafios para a sociedade. Entre as transformações estão a alteração da relação espaço-temporal permitida pelo ambiente virtual, assim como novas práticas comunicacionais e novas relações sociais marcadas pelos recursos eletrônicos (CASTELLS, 2009; LEMOS, 2002). O avanço de novos recursos, meios disponíveis no ambiente on-line permite que se vislumbrem novas abordagens educacionais, através de maior interação e colaboração entre alunos e professores em comunidades virtuais no ciberespaço, fundamentadas na organização de redes de aprendizagem.

Os professores de espanhol, como LE, encontram no ensino e no desenvolvimento do conhecimento sistêmico da língua que ministram aulas um dos principais desafios para a sua prática docente. Isso se dá no processo de ensino/aprendizagem do conteúdo gramatical em espanhol, porque o estudante aprende as normas, as regras e o funcionamento dos elementos que fazem parte da língua, entretanto, em geral, são conteúdos que fazem parte da gramática tradicional normativa da língua.

Contrariamente a este viés, podemos relativizar a relevância do conteúdo sistêmico. A controvérsia sobre ensinar ou não gramática dá lugar a duas interrogantes que segundo Antunes (2007; 2014) e Loureiro (2008)

tem sido objeto de investigação no panorama da metodologia de E/LE: como o ensino pode favorecer a aprendizagem de uma língua? E como elaborar/realizar atividades que conjuguem a gramática com a comunicação? Como as metodologias ativas, a aprendizagem híbrida e a sala de aula invertida podem favorecer à aquisição e a formação linguística de E/LE dos alunos?

A abordagem da competência gramatical que se volte para a capacitação dos estudantes para que sejam capazes de se expressar, se comunicar e interagir tanto na língua escrita como na oral em língua estrangeira (KONDO, 2002), pode ser significativo quando os estudantes são convidados a integrar a aula. Nesta colaboração, os discentes, de forma participativa em conjunto com atividades interativas, fazem parte do processo de aprendizagem e a internet junto ao crescimento de recursos midiáticos podem transformar as formas de relação de aprendizagem com a inclusão de dispositivos eletrônicos de comunicação.

Sabe-se que os estudantes adquirem os mecanismos da língua espanhola que se baseiam nos estudos normativos, de viés gramatical, já que se trata de um dos componentes que os leva a alcançar a competência comunicativa (PERIS, 2004), assim, em combinação com as metodologias ativas podemos levar o envolvimento do aluno e promover a sua autonomia como estímulo ao desenvolvimento da intuição, do senso crítico-reflexivo, passando de sujeito passivo para ativo no processo de aprendizagem de saberes significativos nos leva a um repensar do contexto linguístico: a gramática contextualizada.

No ensino da gramática, desde a perspectiva da competência comunicativa incluímos várias competências a linguística, a gramatical, a sociolinguística, a discursiva e a estratégica (ANTUNES, 2007; 2014; LOUREIRO, 2008; FANJUL, 2010). Para a formação linguística e gramatical para a comunicação não basta que os estudantes saibam um conjunto de regras e estruturas da LE analisadas e organizadas conscientemente em um sistema, necessitam saber como funciona e é usado o espanhol, em uma grande variedade de contextos, níveis sociais e inclusive âmbitos profissionais, para verificar os diversos usos e funções da linguagem. Por isto, tem-se de refletir sobre a forma como tratar o componente gramatical como um elemento que permita ao aprendiz compreender e manejar a comunicação, a interação e as regras de uso da língua de forma consciente e autônoma (GARCÍA, 2001; PERIS, 2004).

## A GRAMÁTICA E O ENSINO DE ESPANHOL COMO LE

Na prática docente, os professores de espanhol como língua estrangeira e/ou língua adicional utilizam frequentemente a palavra gramática. Não obstante, se forem observados os contextos em que aparece e as intenções com que os falantes a utilizam, tem-se como resultado o fato de que nem sempre aludem ao mesmo referente. Além disso, os usos dessa palavra são acompanhados de uma série de preconceitos e pontos de vista sobre o que é língua. Assim sendo, podem-se distinguir três acepções muito nítidas, entretanto, não excludentes, que costumam estar associadas ao uso da palavra gramática.

Primeiramente, se define como um conjunto de regras implícitas de um sistema linguístico ou princípio de organização interna própria de uma determinada língua: o que alguns linguistas denominam competência linguística. Uma segunda acepção é a que a define como a argumentação explícita de normas que respondem a um registro específico de uma língua ou saber de caráter mais ou menos metódico sobre a língua: conhecimento reflexivo das regularidades, regras ou normas características de uma língua. Por último, se entende por gramática o manual ou livro que corresponde a uma visão ou enfoque sobre a língua ou ainda ponto de vista particular sobre o saber gramatical próprio de uma língua: determinada escola de pensamento, determinada teoria sobre o funcionamento interno da língua.

No âmbito do ensino/aprendizagem de línguas, em particular estrangeira ou adicional, se realiza uma análise detida nas três acepções apresentadas. Essas análises levam a refletir sobre o porquê e para que se ensina gramática nas aulas de línguas. Estamos ciente que ser usuário de uma língua equivale a dispor de uma série de conhecimentos e habilidades linguísticas das quais nem sempre se tem consciência. Os falantes nativos de uma língua dispõem de um conhecimento "instrumental" ou "procedimental". Sabem usar, de forma espontânea, um complexo sistema de regras gramaticais e de redes de palavras e significados para transmitir as suas mensagens no transcurso das suas inter-relações comunicativas.

Esse conhecimento se distingue do "declarativo", o conhecimento sobre a língua. Nem todos os que falam uma língua possuem um conhecimento declarativo sobre essa língua. Ao se observarem os dois tipos de conhecimentos gramaticais depara-se com a questão do tratamento didático do componente gramatical na sala de aula de língua estrangeira, que

leva os professores deslocarem o foco do conhecimento declarativo em direção da aquisição da denominada competência comunicativa.

Na atualidade, a controvérsia sobre ensinar ou não gramática deu lugar a duas indagações que, segundo Antunes (2007; 2014) e Loureiro (2008), têm sido objeto de investigação no panorama da metodologia de espanhol LE: como o ensino pode favorecer a aprendizagem de uma língua? E como elaborar/realizar atividades que conjuguem a gramática com a comunicação?

Essas questões não são tópicos deste trabalho, entretanto, não se pode pensar no ensino da competência gramatical pela prática docente sem que se tenha em consideração que o código, o sistema e a estrutura de uma língua devem receber uma abordagem que se transforme em comunicação, ação e cultura. Em outras palavras, que a gramática se insira contextualmente no processo de ensino/aprendizagem de espanhol LE, se transformando em um meio de intercâmbio e negociação de informações que leve os estudantes à produção de textos e compreensão em espanhol.

Antunes (2014, p. 47) afirma que “A relevância dessa gramática contextualizada está, exatamente, na decisão de não isolar os elementos gramaticais de outros lexicais ou textuais, mas, ao contrário, ver a gramática tecendo, junto com outros constituintes, os sentidos expressos”. Como afirma a autora, o estudo da gramática requer a contextualização de outros elementos que fazem parte da língua, como, por exemplo, o semântico, o pragmático, o lexical etc.

Durante o processo de ensino/aprendizagem de uma língua, os professores dão muito prestígio ao ensino da gramática durante as suas aulas, oferecem para os estudantes um conhecimento reflexivo das regularidades, regras ou normas características da língua estrangeira que estão ensinando, levando os alunos a desenvolverem a competência linguística. Nesse contexto, a competência linguística se refere à competência gramatical, aos conhecimentos meta-discursivos que o estudante possui sobre a língua que aprende. Não obstante, isso acarreta o detrimento do desenvolvimento das habilidades discursivas, que é uma das habilidades na qual os estudantes encontram mais dificuldade em se expressar.

Na história dos diversos métodos de ensino de LE, a relação entre a língua estrangeira e a gramática sempre foi muito próxima. Até os anos sessenta e setenta do século passado, os estudantes aprendiam regras gramaticais e aplicavam esses conhecimentos em traduções diretas e inversas. Nos anos setenta, os métodos áudio-orais e audiovisuais encaravam o ensino da gramática voltado para o desenvolvimento da habilidade

oral. Assim, na aula de língua espanhola, o professor se restringia a utilizar os conteúdos linguísticos gramaticais ensinados na prática oral prévia. Os exercícios que eram propostos se tornavam repetitivos, já que se tratava de exercícios de repetição de estruturas linguísticas gramaticais aprendidas oralmente na forma escrita.

A partir do surgimento da gramática transformacional de Chomsky, ocorre um questionamento sobre os fundamentos teóricos dos métodos áudio-orais. Dentro da sua corrente, os alunos devem criar a sua própria língua em um ato de comunicação seja oral, seja escrito. Desde essa concepção de ensino/aprendizagem de língua, se destaca o enfoque comunicativo que propõe uma grande mudança na forma de encarar a gramática. Para o enfoque comunicativo, a habilidade de compor orações não é suficiente para que haja a comunicação. A comunicação oral ou escrita só tem lugar quando é utilizada para realizar uma série de condutas sociais, como descrever, narrar, argumentar, entre outras.

A partir desse enfoque, se introduz a escrita desde o princípio da aprendizagem e não da aquisição da língua. Ademais, a expressão escrita não funciona só como reforço do aprendido da "fase" oral, senão que também o seu ensino parte do princípio de que é uma habilidade que possui técnicas e estratégias próprias, diferentes da oral e que ao mesmo tempo interage com esta e com as demais habilidades que fazem parte da competência comunicativa. No processo de ensino/aprendizagem de uma língua meta as habilidades se integram (CASAÑ; VIAÑO, 1996; LOUREIRO, 2008).

Convém ressaltar que uma gramática contextualizada requer, também e sobretudo, que as descrições que dela são feitas encontrem apoio nos usos reais, orais e escritos da língua estrangeira/ adicional, nos textos que se ouvem e se podem ler na imprensa, nos documentos oficiais, nos livros ou revistas de divulgação científica etc. Implica, pois, ter como respaldo o que, de fato, pode ser comprovado nos textos que circulam aqui e ali pelo país ou países em que o idioma é língua de interação e comunicação (ANTUNES, 2014). Esses recursos para o ensino da gramática contextualizada permitem ao sujeito adquirir domínio da leitura e da escrita, principalmente, apoiado em assuntos que fazem parte de seu cotidiano.

No ensino da gramática, desde a perspectiva da competência comunicativa incluem-se a competência linguística, a competência gramatical, a competência sociolinguística, a competência discursiva e a competência estratégica (ANTUNES, 2007; 2014; LOUREIRO, 2008). Para a formação linguística-gramatical para a comunicação não basta que os estudantes saibam um conjunto de regras e estruturas linguísticas e gramaticais

analisadas e organizadas conscientemente em um sistema, necessitam saber como funciona e é usado o espanhol, em uma grande variedade de contextos, níveis sociais e, inclusive, âmbitos profissionais, para se verificarem os diversos usos e funções da linguagem.

Portanto, a gramática explícita que trata das regras e das estruturas da língua analisadas e organizadas conscientemente no sistema da língua pelo estudante (CASAÑ; VIAÑO, 1996) é importante, já que é a encarregada de monitorizar e, portanto, pode ser uma aliada na hora de se tratarem os problemas que possam surgir como a fossilização, a interferência, entre outros, durante o processo de ensino/aprendizagem de língua, mas, sem dúvida nenhuma, quando um estudante se defronta com a forma espontânea da língua, vai abrir mão do seu conhecimento implícito. Casañ e Viano (1996) defendem a ideia de que o conhecimento implícito da língua se trata do conhecimento linguístico gramatical que é de natureza intuitiva ou subconsciente e não se encontra formulado como um **corpus** de regras.

Quando um aluno se comunica, interage na língua e utiliza ambos os conhecimentos gramaticais – o explícito e o implícito. O aprendiz recorre ao conhecimento explícito que possui da língua com a função principal que é a de monitorar, quer dizer, controlar para que as produções linguísticas estejam corretas e, se não for assim, corrigi-las. Quando o aprendiz usa a linguagem de forma natural, o conhecimento explícito se mantém em um papel secundário e o conhecimento implícito da gramática que rege formalmente os usos da linguagem para a comunicação.

Sendo assim, a tarefa do professor de transformar as aulas de língua espanhola em um espaço em que não só sejam oferecidas estruturas gramaticais e informações meta-discursivas sobre a língua, como também sejam proporcionadas atividades de tipo processual – leitura e compreensão oral – e de tipo produtiva – expressão oral e escrita – que capacite o aluno para a comunicação, desde o ponto de vista pedagógico. Isto se dá a partir do momento em que se enfatize a importância do processo de aquisição da língua. No enfoque comunicativo, o oferecimento para os estudantes de expoentes nocionais e funcionais para que os capacitem para a interação e comunicação, desenvolvendo as quatro habilidades, cumprem o objetivo de desenvolver as estratégias tanto de compreensão como de expressão na língua.

A partir do enfoque comunicativo, depois de se ter superado a ideia de que a aprendizagem da gramática não levava à aquisição da língua meta (estrangeira ou adicional), se assiste à recuperação da gramática e à busca de aplicações que deem lugar a um processo de aprendizagem-aquisição



mais completo, rico e eficaz nas salas de aula, ainda que existam carências metodológicas. A partir dessa perspectiva, a ensino da competência gramatical na habilidade escrita retoma o seu papel de monitorar a produção, porém tentando incorporar os diferentes tipos de processos e competências. Isso significa que além da competência linguística ou gramatical, podem-se acrescentar: a pragmática, a discursiva, a estratégica e a socio-cultural, necessárias para o ensino e a aprendizagem de língua.

## A FUNÇÃO DO ENSINO E A APRENDIZAGEM DA GRAMÁTICA DO ESPANHOL COMO LE

A competência gramatical ou linguística consiste em uma competência dentro das competências que se inserem no desenvolvimento das quatro habilidades do enfoque comunicativo. Entretanto, esta é a competência a que os professores mais dão ênfase nas aulas de línguas, seja porque estão inseridos em uma tradição metodológica baseada no ensino gramatical, seja porque tem uma dependência em utilizar materiais didáticos que, em sua grande maioria, se baseiam na gramática<sup>2</sup>.

Apesar do surgimento das várias metodologias ao longo do tempo, todas contêm a análise de perspectiva gramatical normativo. A gramática se apresenta em todos os métodos, independente do enfoque linguístico na qual se inclua a concepção do que é saber uma língua.

Historicamente, se sabe que a gramática realiza a descrição e a explicação de sistema da língua, que se ocupa dos elementos morfológicos e sintáticos, que deixa o léxico para a semântica e os sons para a fonética (TORREGO, 2005, p. 14) "(...) según algunos gramáticos, la Gramática comprende sólo la Morfología y la Sintaxis; según otros, abarca también el plano fónico, es decir, el de los sonidos y los fonemas."

Nesse enfoque, a informação nocional e meta-discursiva são os **inputs** mais relevantes para se adquirir a competência gramatical ou linguística. Neste viés o estudo gramatical apresenta um problema fundamental no momento de responder a uma concepção mais ampla em relação ao ensino de língua, que não seja simplesmente a de um conjunto de regras gramaticais de natureza nocional, senão que também seja um instrumento de comunicação. A análise gramatical está no nível da sintaxe oracional e,

---

2 Neste trabalho tratamos do conceito de gramática que a define como a argumentação explícita de normas que respondem a um registro específico de uma língua ou saber de caráter mais ou menos metódico sobre a língua.

por isso, renuncia a todos os elementos da língua que implicam uma análise no nível do discurso ou do texto.

Sabemos que ensinar gramática é mais que explicar regras e normas morfosintáticas. Exige abordar aspectos discursivos e pragmáticos, e isto não só por abarcar a taxonomia das novas correntes metodológicas e linguísticas, senão porque o papel desempenhado pela gramática objetiva ser mais amplo que a visão histórica depois do enfoque comunicativo e de competência comunicativa.

Dessa forma, o ensino da gramática se transforma em um componente a mais, indispensável como são indispensáveis o elemento pragmático, o discursivo, o estratégico e o sociocultural. A proposta do desenvolvimento da competência gramatical em que se tenha em conta a comunicação para descrever e explicar a língua, quer dizer, para explicar as regras e as normas do uso e do funcionamento, além das do sistema e integre os diferentes níveis da língua para que resulte mais ajuda para todos, tanto para quem se dedique ao ensino quanto para aqueles que se dedicam à aprendizagem de uma língua estrangeira ou adicional, se faz necessária no processo de ensino/aprendizagem.

O ensino de gramática na sala de aula de espanhol como LE se trata de um dos elementos imprescindíveis e de grande influência no processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira. Entretanto, a questão, ao abordar o ensino linguístico e gramatical em língua estrangeira é: O que é "a gramática" na aula de espanhol como LE? O trabalho com o conteúdo gramatical na aula se vincula ao papel que o professor desempenha na sala de aula, em relação sua concepção do que é gramática, do que é saber uma língua e à concepção da sua prática docente no ensino da língua.

Neste espaço de tantas interrogações, devem-se levar em consideração os procedimentos de inferir as regras gramaticais que podem ocorrer a partir do uso e da reflexão sobre a língua (indutivo) ou explicá-las primeiro para logo se passar à prática dos conteúdos linguísticos (dedutivo). Ambos não são excludentes; os professores não devem descartar *a priori* nenhum deles, devem-se ter em conta as vantagens e desvantagens de se aplicarem cada um deles.

A proporcionada por Peris (2004, p. 484-485) nos oferece uma descrição dos componentes gramaticais, entre eles podemos destacar os que respondam às necessidades atuais do ensino de LE para os estudantes, no nosso caso do espanhol, no Brasil, tendo como base a realidade do aprendiz falante de português. Segundo o autor a função da gramática é facilitar

a compreensão do sistema da língua de aprendizagem e dos seus mais diferentes usos e funcionamentos.

Para que possamos lograr isto, os critérios que devemos considerar na hora de selecionar os conteúdos devem ser o estado atual da língua e dos seus usos (atualidade); o modo em que efetivamente os seus falantes nativos da língua a usam (descrição); os fenômenos mais frequentes nos usos e nos seus funcionamentos linguísticos (frequência); e quais os valores comunicativos mais frequentemente associados às formas linguísticas (relevância comunicativa).

A competência linguístico gramatical sob este viés parte da premissa de uma gramática que recolhe usos tanto orais quanto escritos, atendendo à sua adequação ao contexto, trata os fenômenos que pertencem aos diferentes níveis de descrição da língua e estabelecem as necessárias relações entre eles, utiliza uma metalinguagem e uma terminologia adequada à possibilidade de compreensão dos seus destinatários, os estudantes de uma língua, seja materna ou estrangeira, e por fim leva em consideração o conhecimento implícito da gramática da língua materna que tem os destinatários que, no nosso caso, os estudantes brasileiros falantes de português.

Raya (2003) referenda que podemos e devemos ensinar e trabalhar com esse tipo de gramática. Tal fato implica elaborarem-se atividades que requeiram a participação ativa dos aprendizes. Eles têm de fazer algo com o *input*; além das atividades, devem pôr em prática a operacionalidade da regra ou da forma que é o objeto de atenção, apresentando uma finalidade e uma contextualização claras e trabalhando com amostras da língua meta que sejam verossímeis.

## **O DOMÍNIO DA COMPETÊNCIA GRAMATICAL DE UMA LÍNGUA E A TDIC.**

No processo de formação linguística do espanhol, os professores oferecem para os estudantes um conhecimento reflexivo das regularidades, regras ou normas características de uma língua estrangeira que ensinam, levando os alunos a desenvolverem a competência linguística. Entretanto, isso acarreta o detrimento do desenvolvimento das habilidades discursivas, como a escrita, a leitura e a conversação.

Na história das diversas metodologias de ELE, a relação entre saber uma língua e saber a gramática da língua sempre foi muito próxima. Os estudantes aprendiam regras gramaticais e listas de vocabulário e

aplicavam esses conhecimentos em traduções diretas e inversas até os anos sessenta e setenta. Nos anos setenta, os métodos áudio-orais e audiovisuais encaram o ensino da escrita como similar ao da língua oral, a aprendizagem de uma língua se restringia a utilizar os conteúdos linguísticos e gramaticais ensinados na prática oral prévia. Os exercícios que eram propostos se tratavam de repetição de estruturas linguísticas aprendidas oralmente na forma escrita.

O questionamento da gramática transformacional de Chomsky fundamenta os métodos áudio -orais. A partir dessa corrente, a língua se realiza dentro de uma interação, de um ato de comunicação seja oral seja escrito. O enfoque comunicativo aporta uma mudança na forma de afrontar a gramática na aula: a concepção de aquisição da língua em contexto. Para que haja a comunicação, oral ou escrita, é necessário que, além de dominar as estruturas da língua, o estudante seja capaz de realizar o seu uso para uma conduta social e, conseqüentemente, utilize os tipos textuais como descrever, narrar, expor e argumentar.

O enfoque comunicativo propõe que a competência gramatical não funciona como reforço do que foi aprendido na "fase" oral, senão também o seu ensino parte do princípio de que é uma habilidade com estratégias próprias estratégias que se diferenciam no registro escrito e no registro oral e que ao mesmo tempo esta competência interage com as demais competências. Dessa maneira, o ensino da gramática que foca para a interação e a comunicação leva o estudante de LE a conhecer o funcionamento das normas e das estruturas gramaticais do espanhol, adequando o seu uso a vários contextos, níveis sociais e profissionais, sabendo como a língua funciona nos diversos usos da linguagem.

A inclusão dos recursos digitais, em especial a internet, nos traz vários instrumentos das tecnologias que podem ser utilizados nas aulas de espanhol como língua estrangeira aportando novas metodologias para o ensino de gramática. A inclusão das tecnologias e das metodologias ativas leva em consideração um conceito que acarreta o uso do suporte *internet*, relativo à noção de *Cibercultura* (KENSKI, 2007), que se refere ao conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), práticas, atitudes, modos de pensar e valores que se desenvolvem no *ciberespaço*.

*Ciberespaço*, palavra utilizada pela primeira vez pelo autor de ciência ficção William Gibson, em 1984, na novela *Neuromancer*, diz respeito aos novos suportes de informação digital e aos modos originais de criação, de navegação no conhecimento e da relação social proporcionados por eles (KENSKI, 2007). Para Kenski, a definição de tecnologia está calcada em

uma noção que “engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso [e] suas aplicações” (2007, p. 22-23). Assim se trata do espaço que permite o fluxo de informações e não se refere ao mundo físico.

Desse modo, a globalização permite que o limite entre o tempo e o espaço não exista como então. As tecnologias propiciam ter acesso ao contato com outras formas de viver, pensar, sentir, criadas por povos distantes geograficamente. Em termos de pesquisa, podemos ter acesso à informação de civilizações que já pereceram no tempo; portanto, se pode falar da democratização da informação e do conhecimento através do mundo digital.

Além de a internet ser uma fonte inesgotável de material autêntico, oferece abundantes exercícios de correção automática (sobretudo dedicados a gramática e vocabulário). Ela proporciona uma ferramenta para a comunicação e interação entre as pessoas, que pode ser sincrônica mediante os *chats*, os *chats* de voz, a videoconferência ou ainda as lousas virtuais – comunicação direta ou em tempo real – ou não sincrônica mediante o correio eletrônico, os foros de debate, as listas de distribuição de notícias ou os foros auditivos. Pode funcionar, ainda, como arquivo de sugestões didáticas e como recurso para a formação continuada dos professores.

## **A TDIC COMO RECURSO PARA A PRÁTICA DOCENTE DE ESPANHOL ELE**

Vivemos em uma sociedade na qual as tecnologias fazem parte do cotidiano desde a Revolução Industrial; entretanto, são tratadas, neste trabalho, não as tradicionalmente conhecidas, mas sim aquelas que permitem a comunicação virtual. Quando se coloca um texto na rede, este traz conhecimento para o cibernauta que o procura. Dentro das tecnologias, a internet faz mais repercussão no ensino/aprendizagem de ELE, pois todos os professores tiveram contato com as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), desta forma se transformou em um recurso, uma ferramenta que muitos sabem que pode contribuir nas aulas e na sua prática pedagógica.

Se consideramos que a internet se trata de uma nova ferramenta aportada para o ensino das línguas, apresenta vantagens, mas também limitações, por isso talvez seja falso afirmar que esse recurso transformará as aulas de línguas em sucesso total. Pode-se dizer que as vantagens e as limitações das TDIC vêm determinadas pelas suas próprias características

como um meio de comunicação e informação. O sucesso do seu uso no ensino de línguas dependerá de que recursos e ferramentas se vão utilizar e para que vão ser utilizadas. Temos consciência que a internet oferece uma quantidade imensa de material autêntico e real em espanhol e tanto professores como estudantes têm facilidades em acessá-lo.

A utilidade deste recurso se diferencia em função do objetivo que se tem ao fazer uma consulta à rede para os estudantes ou para os professores. Para os estudantes é um bom meio para que exercitem as suas habilidades decodificadoras, tanto as escritas (leituras de **webs** baseadas em textos) quanto as orais (ao escutar emissoras de rádio) ou para que revisem a gramática através de exercícios de correção automática, principalmente dedicados à gramática e ao vocabulário.

Para os professores, a internet funciona muito bem como um arquivo de sugestões didáticas, onde se compartilham materiais e planos de aulas. As aulas preparadas têm vantagens quando se refere ao fato de que são gratuitas, são excelentes para improvisarmos uma atividade ou tarefa, além de se classificarem em função das necessidades e quiçá expectativas dos estudantes. No entanto, apresenta um inconveniente: as aulas não foram desenhadas para um grupo concreto, melhor, para os nossos discentes, portanto, pode ser que a aula não funcione. Por esse motivo, os professores têm de revisar os materiais antes de levá-los para a aula.

De tudo que se relatou, a inclusão dos recursos digitais pode nos proporcionar um novo viés na formação linguística dos estudantes em ELE. Segundo Kenski (2007, p. 134) a internet nos traz vários instrumentos das tecnologias que podemos utilizar nas aulas, no nosso caso nas de espanhol, aportando novas metodologias para o ensino de gramática. A inclusão das tecnologias leva em consideração um conceito que nos acarreta o uso do suporte internet, que se trata da noção de Cibercultura, que se refere ao conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), práticas, atitudes, modos de pensar e valores que se desenvolvem no ciberespaço. Desta forma podemos propor aulas de língua espanhola, com interação professor-estudante e estudantes entre si através do planejamento dos materiais que foquem no intercâmbio de informação e conhecimentos mútuos. Uma aula, em geral, traz o foco no estudante e nas suas necessidades e expectativas linguísticas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudante de uma língua estrangeira ou adicional como o espanhol, aprende as normas e o funcionamento dos elementos da língua no

processo de aquisição da competência gramatical que, em geral, fazem parte do código escrito da língua. Por isto, a questão é como proporcionar uma aprendizagem da competência gramatical em espanhol para que os alunos sejam capazes de compreender e manejar a comunicação e as regras de uso da língua de forma consciente e autônoma.

“A língua não existe sem a gramática” (ANTUNES, 2007, p. 85), realmente não existe. O grande problema é fazer os estudantes entenderem o que é gramática. E essa é uma das dificuldades do professor de língua, pois para os aprendizes o ensino de uma língua estrangeira/adicional é diretamente ligado à norma, o que não condiz com a realidade. Todavia, cabe somente ao professor mudar esse pensamento e tirar o foco do ensino na norma.

A partir das diferentes contribuições gramaticais (normativa, descritiva, didática) se pode fazer uma reflexão sobre qual é a função da gramática e, conseqüentemente, do desenvolvimento da competência gramatical no processo de ensino/aprendizagem da língua, no caso o espanhol, na aula de LE. Através de um ensino gramatical que extrapole as fronteiras das informações morfosintáticas e metalinguísticas no nível oracional e da inclusão do desenvolvimento de habilidades de organização discursiva/textual, o conteúdo sistêmico passa a ter relevância e ser significativo para o aprendiz.

Além de proporcionar a aquisição consciente das regras e normas dos elementos que constituem a língua, o que se propõe é que sejam ensinados para os estudantes os aspectos da organização discursiva e textual, além de que se reconheçam as estruturas concretas da língua dentro das habilidades linguísticas. Muitos aspectos gramaticais podem ser ensinados e adquiridos pelos alunos de forma inconsciente, melhor dito, implicitamente através da integração com outras habilidades e através da organização textual.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. Muito Além da Gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ANTUNES, I. Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CASAÑ, P. G.; VIAÑO, M. del M. M. La expresión escrita: de la frase al texto. In: BELLO, P. *et al.* Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos. Madrid: Santillana, 1996, p. 43-63.

CASTELLS, M. A sociedade em rede – a era da informática: economia, sociedade e cultura. V. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FANJUL, A. P. La práctica gramatical y el problema de la referencia en la enseñanza de ELE a brasileños. In: BRASIL, Ministério da Educação. Coleção Explorando o Ensino. V. 16. Espanhol: ensino médio. (Org.) BARROS, Cristiano Silva de e Costa, Elzimar Goettenauer de Marins. Brasília. Secretaria de Educação Básica. 2010, p. 233-264.

GARCÍA, S. G. El papel y el lugar de la gramática en la enseñanza de E/LE. In: Forma, 2001. p. 9-21.

KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação. São Paulo: Papirus, 2007.

KONDO, C. M. Hacia una gramática para el uso no nativo: replanteamiento y definición de la gramática pedagógica. Cuadernos del Tiempo Libre. Colección Expolingua (E/LE 5). 2002, p. 147-165.

LEMOS, André. Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LOUREIRO, V. J. S. ¿Qué gramática necesita enseñarse a estudiantes de E/LE en Brasil? In: Actas del Simposio Internacional de Didáctica "José Carlos Lisboa". Rio de Janeiro: Instituto Cervantes de Rio de Janeiro, 2008, v. 1, p. 538-547.

PERIS, E. M. La subcompetencia lingüística o gramatical. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (Org.). Vademécum para la formación de profesores – enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004, p. 467-490.

RAYA, R. A. Cómo cambiar tu vida con la gramática. Algunos consejos para tener éxito con los ejercicios gramaticales. In: XII Encuentro Práctico de Profesores de ELE. Organizado por International House Barcelona y



Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S.L., 2003.  
Disponível em: <https://www.encuentro-practico.com/pdf03/alonso.pdf>.  
Acesso em: 15 de jun. de 2021.

ROJO, R. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. 28 p.

\_\_\_\_\_ e MOURA, E. Letramentos, Mídia e Linguagem. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

TORREGO, L. G. Introducción. In: Gramática Didáctica del español. Madrid: SM Ediciones. 2005.

# ESTUDOS SEMIÓTICOS: EM BUSCA DO SENTIDO PERDIDO

DEMÓCRITO DE OLIVEIRA LINS<sup>1</sup>

## RESUMO

Entre as características da ciência está sua não regularidade, sua constante evolução, de modo que, com a constituição de grupos de pesquisa, ateliês, reuniões, congressos, grupos de estudo, a semiótica (de Greimas) quase que, inevitavelmente, foi tomando outros rumos, foi "evoluindo". Entre estes outros rumos, quicá mais conhecidos por *novas tendências*, apresentaremos e discutiremos noções básicas de dois: a *teoria sociossemiótica*, de Eric Landowski e a *semiótica tensiva* de Claude Zilberberg. Considerando que o objeto de estudo da semiótica é o *sentido*, o presente artigo pretende (re)discutir a relação entre estas novas tendências semióticas e seus objetos. Baseados em Greimas & Courtés (2008); Greimas (1973); Bertrand (2003); Fiorin (1996); Barros (1990, 2001), entre outros, revisitamos o conceito de *sentido* e observamos que, a pesar de que por trás dos projetos teóricos sempre há o intuito de construção de modelos de previsibilidade, considerando a anuência por parte dos fundadores da semiótica da indefinibilidade do conceito de sentido, nos questionamos até que ponto pode-se prever aquilo que é indefinível. Parece-nos evidente que, antes de qualquer desdobramento teórico, é preciso haver uma descrição satisfatória e o mais consensual possível de seu objeto, para só então, poder pensar em alguma extensão de tal teoria.

**Palavras-chave:** semiótica, sentido, novas tendências semióticas.

<sup>1</sup> Doutorando no Programa de Pós-graduação em Semiótica e Linguística Geral da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo. E-mail para contato: democritooliveira@cchl.uespi.br

## INTRODUÇÃO

Desde sempre o ser humano buscou o sentido das/paras as coisas. O sábio rei Salomão já se perguntava “como é que alguém pode descobrir o sentido das coisas que acontecem? Isso é profundo demais para nós e muito difícil de entender” (BÍBLIA, Eclesiastes, 7,24). Os filósofos de nossa antiguidade sempre procuraram decifrar este enigma; na verdade, o interesse pelo sentido acompanhou o avanço cronológico e científico, de modo que “todo gran filósofo del pasado, pero también del presente - dirá Eco - había elaborado una teoría del sentido” (CHAUVEL, 2016, pág. 9). Na linguística, a conhecida dicotomia saussuriana entre o **significante** (o suporte material fônico ou gráfico) e o **significado** (o conceito formado por sua ligação com um significante) é reformulada, posteriormente, por L. Hjelmslev, quando propõe dois planos para a linguagem (o da expressão e o do conteúdo) cuja relação, pressuposta reciprocamente, constitui o que chamamos **semiose**. Desenvolvida, depois, a questão da forma e do conteúdo, Martinet (1985) em um intento de ilustrá-la, metaforicamente nos dizia que, “o sentido é como um fluido que adota a forma do vaso que o contém, e que não tem existência senão como a substância dessa forma”, e que “a forma se projeta na substância como a sombra de uma rede numa superfície contínua”. A tendência imanentista da linguística quis reduzir tal relação, inicialmente concebida como **forma:sentido**, à noção única de forma, numa tentativa vã de evitar a ineludível presença do sentido. Benveniste (2005) o expressa da seguinte forma:

Eis que surge o problema que persegue toda a linguística moderna, a relação **forma:sentido**, que muitos linguistas queriam reduzir à noção única de forma, sem, porém, conseguir libertar-se do seu correlato, o sentido. O que não se tentou para evitar, ignorar ou expulsar o sentido? É inútil: essa cabeça de Medusa está sempre aí, no centro da língua, fascinando os que a contemplam (BENVENISTE, 2005, pág. 135)

Ducrot (2004), por sua vez, já nos alertava que “si alguien pudiera decir con exactitud qué es el sentido ya tendría la clave para resolver todos los problemas filosóficos” (DUCROT, 2004:359). O projeto de uma teoria semiótica nasce com a ousada e ambiciosa pretensão de dar conta deste objeto, conforme nos explicita Bertrand (2003): “O objeto da semiótica é o **sentido**. Domínio infinitamente vasto, do qual se ocupa o conjunto das disciplinas que constituem as ciências humanas, da filosofia à linguística,

da antropologia à história, da psicologia à sociologia”. O termo **semiótica** originado do grego – **semeion** - significa signo, ou seja, tudo aquilo que significa algo, podendo ser uma palavra, gesto, imagem, som, que por sua vez, possui um significado para alguém. No entanto, se consideramos o sentido como objeto da Semiótica, em nada a diferenciamos de outras disciplinas como a antropologia, a sociologia, a filosofia, que também, se ocupam deste objeto. Assim, faz-nos necessário restringir que, na verdade, a semiótica se interessa não pelo sentido **stricto sensu**, mas pelo “parecer do sentido”, que é apreendido através das formas de linguagem e, mais, precisamente, dos discursos que o manifestam. O sentido, segundo Greimas & Courtés (2008) é um conceito indefinível que pode ter intuitiva ou ingenuamente duas abordagens: 1. aquilo que permite as operações de paráfrase ou de transcodificação; 2. aquilo que fundamenta a atividade humana enquanto intencionalidade. Podemos observar tal “indefinitude”, sobretudo a partir do pronome indefinido que tenta “defini-lo”: **aquilo**.

Concebida por Greimas, a semiótica discursiva de linha francesa tem como objeto o sentido expresso no/pelo texto (e não a palavra ou a frase), e procura explicar os sentidos do texto, ou seja, o que o texto diz e o que faz para dizer aquilo que diz (os mecanismos e procedimentos que constroem os seus sentidos). Parece-nos oportuno mencionar que a semiótica concebe estes mecanismos e procedimentos de dois tipos: 1. A organização linguística e discursiva do texto e 2. As relações com a sociedade e a história. Assim, considerando o primeiro tipo, o texto se organiza e produz sentidos, como um objeto de comunicação; por outro lado e, considerando o segundo tipo, o texto se constrói na relação com os demais objetos culturais, como objeto de comunicação. (BARROS, 1990) Para a construção do sentido do texto, seu plano de conteúdo é concebido pela semiótica como um percurso gerativo, que vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto, e que possui três etapas, que podem ser descritas e explicadas por uma gramática autônoma, muito embora o sentido do texto dependa da relação entre os níveis.

Na primeira etapa do percurso, a mais simples e mais abstrata, denominada nível fundamental ou das estruturas fundamentais surge a significação como uma oposição semântica mínima; por exemplo, o sentido de um texto pode ser construído a partir da oposição /justiça/ versus /injustiça/; o de outro, a partir de /problema/ versus /solução/, etc. Tais oposições são determinadas pela categoria tímica, que por sua vez, articula-se em **euforia/disforia** (tendo a aforia como termo neutro) e provoca a valorização positiva (eufórica) e/ou negativa (disfórica) de cada um dos

termos da estrutura elementar da significação. Somente o texto e a partir dele poder-se-á categorizar os termos de uma oposição semântica em eufóricos e/ou disfóricos.

No segundo nível, denominado narrativo ou das estruturas narrativas, organiza-se a narrativa do ponto de vista de um sujeito. Em sua sintaxe, compreendem-se as transformações de estado dos actantes assim como o estabelecimento/quebra de contrato entre um destinador e um destinatário. Constatam-se três percursos: o da **manipulação** (realizado de pelo menos quatro modos possíveis: **tentação**, **intimidação**, **provocação** e **sedução**); o da **ação** (depois de manipulado o sujeito adquire/consegue **competência** para executar (ou não) sua **performance**); e o da **sanção**, no qual o destinador julga as ações do destinatário dando-lhe a retribuição devida, sob a forma de **recompensa** ou de **punição**. Em sua semântica, analisam-se as modalidades do ser e do fazer, de onde provem as paixões.

No terceiro nível, denominado discursivo ou das estruturas discursivas, a narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação. Em sua sintaxe, explicam-se as relações deste sujeito com o discurso-enunciado, consubstancializando as escolhas de pessoa (actorialização), de tempo (temporalização) e de espaço (especialização). Examinam-se os pontos de vista das relações que se dão entre a instância da enunciação e o texto-enunciado, que produzem efeitos de proximidade ou distanciamento da enunciação e efeitos de realidade ou referente. Em sua semântica, os valores assumidos pelos actantes da narrativa são disseminados sob a forma de percursos temáticos e recebem investimentos figurativos, dados pelo sujeito da enunciação que, ao assim proceder, assegura a coerência semântica do discurso e cria efeitos de sentido de realidade.

A ciência se caracteriza, entre outras coisas, por sua não regularidade, sua constante evolução, de modo que, com a constituição de grupos de pesquisa, ateliês, reuniões, congressos, grupos de estudo, a semiótica (de Greimas) quase que, inevitavelmente, foi tomando outros rumos, foi "evoluindo". Entre estes outros rumos, quiçá mais conhecidos por **novas tendências**, apresentaremos e discutiremos noções básicas de dois: a **teoria sociosemiótica**, de Eric Landowski e a **semiótica tensiva** de Claude Zilberberg.

## SOCIOSSEMIÓTICA

O termo **sociosemiótica** pode ser concebido sob duas perspectivas: 1. um dos ramos especializados da semiótica que tem por objeto o

**social**; 2. uma das principais correntes teóricas que se oferecem atualmente para renovar a análise dos fatos de significação em geral, qualquer que seja o tipo de domínio empírico considerado. O que a faz especial é o fato de explorar uma relação necessária, a **interação**. Seu promotor, Eric Landowski, nos diz que “o que faz a sua especificidade é uma opção teórica da qual ela não tem o monopólio, mas da qual ela procura extrair todas as consequências, a saber a ideia de uma relação necessária, constitutiva, ligando sentido e **interação**” (LANDOWSKI, 2004, 2005: 30-31). Ainda nos diz que “em uma palavra, pensar sociossemioticamente a questão geral do sentido, ou analisar sociossemioticamente objetos de ordens diversas, é, em todos os casos, colocar a noção de **interação** no coração da problemática da significação” (LANDOWSKI, 2014:11, grifo nosso). Esta citação será chave para a reflexão que pretendemos propor neste trabalho.

Inicialmente a ideia sociossemiótica era relacionada àquela de “sistema de conotações sociais”, ou seja,

Considerando que as práticas semióticas, verbais, gestuais ou outras constituem manifestações por meio das quais se exprimem «conotativamente» as posições sociais dos agentes, propunha-se inventariar as correspondências entre tipos de comportamentos (em primeiro lugar linguísticos) e tipos de papéis sociais (definidos a partir de variáveis tais como a idade, o sexo, o estatuto profissional, etc.). (LANDOWSKI, 2014:11)

No entanto, apresenta-se um inconveniente a esta concepção primeira: a exclusão da autonomia do semiótico, devido à redução do sentido a uma função de expressão segunda, subordinada à precedência das estruturas sociais. Assim, com uma considerável rejeição por parte dos pesquisadores em apoiar esta vertente, a sociossemiótica passou a tomar um rumo contrário, de modo que poderíamos resumir os seus atuais princípios em três pontos amplos (LANDOWSKI 1989; 2004: 18-37):

1. O projeto sociossemiótico sob sua forma atualmente efetiva assume como hipótese primeira que as produções de sentido não devem ser tomadas como «representações» do social considerado enquanto referencial ou realidade primeira. São, ao contrário, as práticas de construção, negociação, intercâmbio de sentido que vêm **construindo** o «social» enquanto universo de sentido.
2. Paralelamente, esse projeto nasce da decisão de deixar de uma vez por todas aos semiologistas as noções

de *código* e de *signo*. Por oposição, a (socio) semiótica pretende construir uma problemática mais abrangente da *significação* concebida ao mesmo tempo como uma totalidade dependente da articulação estrutural imanente a cada discurso ou prática (e não de uma simples justaposição de elementos combinatórios) e como o resultado de uma construção negociada entre os actantes (e não como o produto de um simples reconhecimento de unidades pré-codificadas).

3. Menos que uma análise do sentido realizado, investido nos objetos – nos enunciados, nos textos, nas coisas que nos circundam ou nos comportamentos que nós observamos –, a sociosemiótica se propõe como uma teoria da produção e da apreensão do sentido em *ato*. (LANDOWSKI, 2014, pág. 12)

Com relação ao modelo semiótico dito *standard* considerado como uma semiótica da ação (“em papel”), por um lado, a teoria sociosemiótica se situa como extensão desta, retomando seus principais conceitos e revisitando algumas problemáticas como o modelo actancial e modal conhecido como gramática narrativa; por outro lado, a partir de uma *crítica metódica* deste modelo dito *standard*, a teoria sociosemiótica vem se construindo ao enfatizar o ato e mais especificamente a dimensão interacional dos processos. (LANDOWSKI 2004: 39-49). Deste modo:

Ao procurar superar as pressuposições filosóficas e antropológicas desse modelo e completar suas lacunas, a sociosemiótica foi levada a adicionar à conceituação semio-narrativa clássica um certo número de complementos que tomam finalmente lugar num modelo novo, ao mesmo tempo integrador e inovador (LANDOWSKI 2005: 71-92).

Assim, espera-se que aos distintos modos de significância, uns da ordem da leitura, outros da captura, correspondam, em termos de narrativa, *regimes de interação* também distintos (LANDOWSKI, 2007), a saber:

1. A **programação**, fundado sobre a *regularidade* (estratégias do programador): é o regime da repetição do mesmo, da «rotina» e do risco mínimo, mas ao mesmo tempo também aquele do maior fechamento do sentido, podendo mesmo chegar à insignificância. Por sua vez, o princípio que o rege, a *regularidade*, remete à constância das relações entre os efeitos e seus determinantes e, pode ser garantida, por relações de causalidade ou por coerções sociais

- traduzidas sob a forma de regras, de hábitos, de rituais que, uns e outros, acabam definindo papéis temáticos por definição fixos.
2. A **manipulação**, fundado sobre a intencionalidade (estratégias do manipulador): consiste, em fazer com que um dos actantes se dobre à vontade do outro; trata-se de pôr em relação as intencionalidades e, se dá, quando o sujeito, transformando o **álea** em uma espécie de destinador, tenta "conjurar a sorte" e orientar o azar a seu favor.
  3. O **assentimento**, fundado sobre o aleatório (estratégias do fatalista): é também chamado de **acidente**; a escolha entre essas duas denominações depende da perspectiva que se adote: por um lado, chamamos **regime de acidente** se adotamos uma perspectiva "objetivante", na qual destacamos o caráter imprevisível, aleatório, "acidental" do que advém; por outro lado, chamamos regime de **assentimento** quando em conformidade com o ponto de vista do sujeito, este aceita a incerteza da sorte, a possibilidade do acidente, o risco do **nonsense**.
  4. O **ajustamento**, fundado sobre a sensibilidade (estratégias do oportunista): a partir não de uma lógica da **junção** mas de uma lógica da **união**, este regime põe em jogo o processo de contágio fundado sobre as qualidades sensíveis dos parceiros da interação e, consiste na captura, pelos interactantes, dos efeitos de sentido provenientes das qualidades estéticas - da organização plástica e do andamento rítmico - imanentes ao "discurso sensível" que cada um dos parceiros endereça ao outro através da dinâmica de sua presença em movimento (GENINASCA 1984; GREIMAS 1987; FLOCH 1997).

Estes regimes, ao permitirem dar conta da variedade e do caráter geralmente compósito, híbrido ou polivalente das práticas interacionais observáveis sobre os terrenos os mais diversos, visam, também, dar conta não somente das regularidades, mas também dos acidentes da construção do sentido, de modo que esse modelo implica uma moral da interação, ou uma ética do sentido. (LANDOWSKI, 2014:15).

Landowski questiona, ainda, o postulado segundo o qual todas as alterações que afetam a condição material e moral dos sujeitos submetem-se a operações de **junção**, que, por sua vez, alternativamente põem estes sujeitos ou de posse dos objetos que valorizam (conjunção), ou em estado de privação (disjunção) (GREIMAS & COURTÉS, 1979) afirmando



que tal modelização permite dar conta somente de um aspecto, muito parcial, de nossas relações com o mundo – de seu aspecto “econômico”. Para ele, “além dessa dimensão da vida, existe, enquanto positivamente também semioticamente analisáveis, interações independentes de qualquer transferência de objetos entre sujeitos” (LANDOWSKI, 2014:13). Aqui, questionaríamos se será possível haver interação sem transferência de “objetos”.

Outra dita nova tendência que vem se desenvolvendo nos últimos anos, a Semiótica Tensiva, constitui-se, conforme Landowski (2014) uma das formas atuais da semiótica geral. Ele o expressa desta forma: “Deixando de constituir uma “aplicação” da disciplina a um campo particular, ela [a sociossemiótica] se apresenta - do mesmo modo que a sua concorrente (e cúmplice), a “**semiótica tensiva**” - como uma das formas atuais da semiótica geral” (LANDOWSKI, 2014:11, grifo nosso). Passemos a revisitar alguns de seus conceitos:

## SEMIÓTICA TENSIVA

A semiótica tensiva, assim como a sociossemiótica, surge com o objetivo de dar conta de questões concernentes à construção do sentido cuja exploração, para seu criador, era impossível se se usasse somente os instrumentos aportados pela semiótica *standard*. Baseado na corrente estruturalista de Saussure, recordemos que, para Greimas o sentido nasce da oposição, da “diferença”. Por outro lado, influenciado pela noção de temporalidade adotada por Paul Valéry e Michele Brelet, Claude Zilberberg observa que além de uma simples oposição entre elementos há uma tendência de que estes assumam uma determinada direção, ou seja, de que as grandezas “tendem a” outras grandezas e não apenas se opõem ou se assemelham a elas. Aqui temos a base de sua semiótica, que por sua vez, é desenvolvida com o apoio de conceitos relacionados com a prosódia: tempo, andamento, duração, tonicidade, ritmo, etc.

Com relação à categoria do andamento, a semiótica se interessa por sua capacidade de, a partir da aceleração, concentrar a temporalidade ou, ao contrário, a partir da desaceleração, torna-la mais difusa. Trata-se de um princípio físico, uma relação proporcionalmente inversa entre duas dimensões do próprio tempo: quanto mais rápido o andamento, mais breve a duração; quanto mais lento o andamento, mais longa a duração. Além disso, observa-se que tal relação (andamento x duração) incide sobre o espaço, ou seja, sob uma perspectiva física, este se concentra (ou se fecha) quando

percorrido com maior velocidade e se dilata (ou se abre) com a desaceleração. No entanto, não lhe interessa ao semiótico o espaço físico, e sim, o espaço subjetivo do ser humano, que é tomado pela presença do objeto, diante do impacto de um acontecimento. Esta observação clara da atuação do andamento sobre as categorias tempo (duração) e espaço proporcionou a Zilberberg a proposição de uma gramática elementar na qual a condensação ou expansão do tempo e do espaço pressupunham a velocidade imprimida a estas categorias, o que nos leva a afirmar que o andamento sempre era o termo regente. Assim, o semiótico decide instituir o andamento, e seu componente afetivo, como uma das dimensões da **intensidade** que regula o tempo e o espaço subjetivos, fazendo-os ser mais concentrados ou mais difusos. Além disso, Zilberberg repara que estes processos de concentração ou difusão traduzem uma outra dimensão do sentido, anterior à temporalização e à espacialização propriamente ditas, que poderia ser denominada **extensidade**. Tem-se aqui, o início da configuração das simetrias: de um lado, a **intensidade**, que retrata nosso mundo subjetivo, nossos estados de alma; do outro lado, a **extensidade**, que se refere ao mundo exterior, à quantidade dos elementos envolvidos, aos estados de coisas. Correlacionando-as, teríamos, então, algumas possibilidades, organizadas da seguinte forma: 1. Relações inversas (Forte intensidade + Pouca extensidade ou Fraca intensidade + Ampla extensidade); 2. Relações conversas (Forte intensidade + Ampla extensidade ou Pouca intensidade + Pouca extensidade)

Zilberberg transforma o conceito de acento hjelmsleviano como categoria intensa no plano da expressão e o leva para o plano do conteúdo observando sua imprescindibilidade para uma análise deste plano: “[. . .] consideramos que o acento ocupa no plano da expressão uma posição tal que não se poderia conceber que ele deixasse de desempenhar algum papel no plano do conteúdo” (ZILBERBERG, 2011, p. 16). Evidentemente, sua ideia não consiste somente em considerar o acento unicamente como uma categoria semântica, mas em examiná-lo como elemento que relaciona a intensidade com a extensidade, de modo que nosso autor cria no eixo da intensidade, uma subcategoria específica para calcular o grau de **tonicidade** de uma grandeza. Ele observa que, assim como em uma palavra, a sílaba tônica é o ápice sonoro que indica o início de uma descendência em direção ao fechamento consonantal, e que este, por sua vez, anuncia a inevitável retomada da ascendência tonal, no nível prosódico discursivo, há uma “ascendência melódica inicial” (prótase), que pode ser apresentada por sucessivas etapas intercaladas por pausas, e que tende ao acento

crucial discursivo, e que depois deste, há uma espécie de “melodia descendente” (apódose), que em geral possui um caráter conclusivo. Temos aqui, duas categorias do eixo da intensidade que incidem sobre o eixo da extensidade: **andamento** e **tonicidade**. Quando seus pontos positivos extremos recaem sobre a extensão temos uma redução drástica da extensão e uma considerável exclusão dos sentidos não pertinentes; esta operação denomina-se **triagem**. Quando, por outro lado, prevalecer a atonia e o acento não for incisivo na regência da extensidade, teremos a tendência evidente à dispersão dos valores e dos conteúdos e a perda do foco de sentido (operação de **mistura**). Para Zilberberg (2011):

Do mesmo modo como, para a gramática intensiva, o aumento e a diminuição convertem-se em objetos recíprocos, assim também, para a gramática extensiva, a triagem e a mistura, disjuntas no sistema, tornam-se objetos mútuos no processo: o sujeito semiótico não pode evitar de triar misturas, visando a um valor de absoluto, e de misturar triagens, visando a um valor de universo. (ZILBERBERG, 2011, p. 122)

Ainda sobre tais operações o teórico francês nos diz que:

A sintaxe da extensidade operaria exclusivamente por **triagens** e **misturas**, de tal sorte que cada operação teria sempre a outra por objeto: a triagem recai sobre misturas que ela desfaz, na exata medida em que a mistura incide sobre as resultantes de triagens anteriores (Zilberberg, 2004 [2001], p. 72).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que por trás dos projetos teóricos sempre há o intuito de construção de modelos de previsibilidade; no entanto, considerando a anuência por parte dos fundadores da semiótica da indefinibilidade do conceito de sentido, nos questionamos até que ponto pode-se prever aquilo que é indefinível. Parece-nos evidente que, antes de qualquer desdobramento teórico, é preciso haver uma descrição satisfatória e o mais consensual possível de seu objeto, para só então, poder pensar em alguma extensão de tal teoria. Não observamos isto com a semiótica. Dizemos isto porque o que observamos são propostas de ramificações e/ou mudanças que passaram a ser chamadas de novas tendências semióticas, que, a nosso ver, não passam de detalhamentos de algum aspecto relacionado

à teoria geral do sentido. Vimos somente dois destes desdobramentos: a semiótica tensiva, desenvolvida por meio de um contraponto entre semiótica e musicalização, e a sociosemiótica, que prioriza a **interação**.

Embora seja um conceito indefinível, para dizer verdade, observamos uma escassa relação entre os aspectos desenvolvidos por estas “novas tendências” e seu suposto objeto, o sentido. Seus modelos, categorias, postulados, pouco aportam para o que de fato interessa. Pensemos no(s) “sentido(s)” que possa ter a frase “Ele é um homem grande”; agora, ao inverter sintaticamente a ordem das duas últimas palavras, e chegar a “Ele é um grande homem”, parece-nos haver unanimidade enquanto a que houve, sim, mudança de “sentido”, o que nos leva a concluir que em uma sentença verbal, a ordem de seus elementos possui relação com o sentido. Observemos o par “1. Só fizeram isso / 2. Fizeram só isso”; claro está que embora formadas com os mesmos elementos, as expressões tem “sentido(s)” diferentes, o que corrobora nossa conclusão anterior. Não só aspectos sintáticos, mas também fônicos tem relação direta com o sentido. “Você é muito bonito” articulado com uma entonação assertiva teria um sentido “denotativo”, literal, seria um elogio; por outro lado, a mesma frase enunciada em um contexto no qual a pessoa a quem vai dirigida carece de atributos físicos chamativos e, articulada com uma entonação irônica, teria o sentido contrário ao de um elogio, seria uma ironia.

Evidenciamos anteriormente nossa percepção de uma escassa (não nula) relação entre os aspectos desenvolvidos por estas “novas tendências” e seu suposto objeto, o sentido; ou seja, reconhecemos que os aspectos de suas teorias, sim, podem contribuir para a análise de seu objeto; além disso, reconhecemos que devido a ambiciosa pretensão da semiótica de dar conta de todos os sistemas semióticos, ou seja, de manifestações gestuais, visuais, verbais ou sincréticas, esta tem de valer-se de aspectos bem gerais (que deem conta destes textos); também, reconhecemos que os exemplos anteriores ilustram questões exclusivamente da linguagem verbal e de uma língua natural em específico (o português); no entanto, o que questionamos é a extensa e quiçá demasiada abrangência do tratado por estas “novas tendências”; acreditamos que haja questões, ainda não exploradas, e que tem uma relação mais próxima com o sentido propriamente dito; como já expressei, parece-nos que ainda falta caracterizar, descrever, o **sentido**. Feito isso, só então, podemos de fato, avançar, evoluir nos estudos semióticos. Voltar ao passado e rediscutir questões não significa um retrocesso teórico; pelo contrário, visitar tais questões às vezes é o melhor a se fazer; “às vezes é útil pedir à evidência que se

justifique" (BENVENISTE, 2005, pág. 284) No universo verbal, por exemplo, pensamos que retornar às origens da semântica estrutural e realizar uma análise semêmica (lexicográfica), na grande maioria das vezes, parece-nos imprescindível para uma análise semiótica séria, uma vez que, esta, tem como fim analisar o **sentido** (e este tem, no âmbito verbal, estreita relação com o significado do signo linguístico).

Finalmente, resta-nos recordar que "fazer semiótica, portanto, é sempre correr o risco de, a qualquer momento, se ver obrigado a rever as próprias afirmações. Para quem gosta de verdades e certezas, talvez seja melhor, então, enveredar por outros caminhos teóricos." (MATTE & LARA, 2009, pág. 349)

## ABSTRACT

Among the characteristics of science is its non-regularity, its constant evolution, so that, with the constitution of research groups, workshops, meetings, congresses, study groups, semiotics (from Greimas) almost inevitably, it was taking other directions, it was "evolving". Among these other directions, perhaps better known for new trends, we will present and re-discuss basic notions of two: The **Sociosemiotics**, proposed by Eric Landowski and the **Tensive Semiotics**, proposed by Claude Zilberberg. Considering that the object of study of semiotics is meaning, this article intends to (re)discuss the relationship between these new semiotic trends and their objects. Based on Greimas & Courtés (2008); Greimas (1973); Bertrand (2003); Fiorin (1996); Barros (1990, 2001), among others, revisited the concept of meaning and observed that, despite the fact that behind theoretical projects there is always the intention of building predictability models, considering the agreement of the founders of the semiotics of indefiniteness from the concept of meaning, we ask ourselves to what extent one can predict what is indefinable. It seems evident to us that, before any theoretical development, it is necessary to have a satisfactory and most consensual description of its object as possible, so that only then can we be able to think about some extension of such theory.

**Keywords:** semiotics, meaning, new semiotic trends.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria Semiótica do Texto**. São Paulo, Ática, 1990.

BENVENISTE, Émile, 1902-1976. **Problemas de Linguística Geral I**: tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri; revisão do prof. Isaac

Nicolau Salum – 5ª edição – Campinas, SP, Pontes Editores, 2005. ISBN: 85-7113-015-9

BERTRAND, Denis. **Caminhos da Semiótica Literária**. São Paulo, Edusc, 2003

BÍBLIA, A.T. **Eclesiastes**. In: <https://www.bible.com/pt/bible/211/ECC.7.24>. NTLH

CHAUVEL, Lucrecia Escudero. **Una Historia Necesaria**. DeSignis. Argentina, n 25, jul–dez 2016. Disponível em: <http://www.designisfels.net/publicaciones/revistas/25.pdf>

DUCROT, Oswald. **Sentido y Argumentación**. In: Homenaje a Oswald Ducrot. Buenos Aires, Eudeba, 2004, pp. 359-370.

FLOCH, J-M. **Lecture de Tintin au Tibet**, Paris, PUF, 1995.

GENINASCA, J. **Le regard esthétique**. 1984. In: Actes Sémiotiques-Documents, VI, 58 (rééd. In La parole littéraire, Paris, PUF, 1997.

GREIMAS, A. J & COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo, Contexto, 2008. ISBN 978-85-7244-316-6

LANDOWSKI, E. **La société réfléchie**. Essais de socio-sémiotique, Paris, Seuil, 1989.

\_\_\_\_\_. **Passions sans nom**. Essais de socio-sémiotique III, Paris, PUF, 2004.

\_\_\_\_\_. **Les interactions risquées**, Limoges, Pulim, 2005.

\_\_\_\_\_. Unità del senso, pluralità di regimi. in G. Marrone (dir.), *Narrazione ed esperienza*, Rome, Meltemi, 2007.

\_\_\_\_\_. **Sociosemiótica: uma teoria geral do sentido**. In; Galaxia. São Paulo, online, n. 27, p. 10-20, jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-25542014119609>.

MARTINET, L. **Au sujet des fondements de la théorie linguistique de Louis Hjelmslev**, artigo citado em L. Hjelmslev, *Nouveaux Essais*, Paris, PUF, "Formes sémiotiques", 1985, p. 183.

MATTE, Ana Cristina Fricke & LARA, Gláucia Muniz Proença. **Um panorama da Semiótica greimasiana**. UNESP, São José do Rio Preto, n 53, ano 2009, p. 339-350. ISSN: 1981-5794.

TATIT, Luiz. **Bases do pensamento tensivo**. *Estudos Semióticos*. [on-line] Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/esse>. Editores Responsáveis: Ivã Carlos Lopes, José Américo Bezerra Saraiva e Eliane Soares de Lima. Volume 15, Edição Especial, São Paulo, abril de 2019, p. 11–26. Acesso em 05/03/2021.

ZILBERBERG, Claude. **De l'affect à la valeur**. In: M. CASTELLANA, Marcello (Org.). *Texte et valeur*. Paris: L'Harmattan, 2001.

\_\_\_\_\_. **As Condições Semióticas da Mestiçagem**. In: CAÑIZAL, Eduardo Peñuela; CAETANO, Kati Eliana. *Olhar à Deriva: Mídia, Significação e Cultura*. São Paulo: Annablume, 2004.

\_\_\_\_\_. **Elementos de Semiótica Tensiva**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2011.

# HERRAMIENTAS QUE MOTIVAN AL DOCENTE DE ESPAÑOL EN EDUCACIÓN MEDIA

RAMÓN ANTONIO HERNÁNDEZ CHIRINOS DE JESUS<sup>1</sup>  
FRANCISCO DAS CHAGAS SILVA DE JESUS HERNÁNDEZ<sup>2</sup>  
JOANA D'ARC ALMEIDA DA SILVA<sup>3</sup>  
LOURDES GONZÁLEZ PEÑA<sup>4</sup>

## RESUMEN

El presente artículo tiene como propósito establecer las herramientas que motivan al docente de español en educación media. Este estudio se desarrolló bajo los procedimientos metodológicos que fueron organizados llevando en consideración su naturaleza que es aplicada con abordaje cuali-cuantitativa, ya que hubo una recolecta de datos durante todo el desarrollo de la investigación para hacer el análisis estadístico, pues así se establece padrones y prueba las hipótesis. El mismo se sustentó teóricamente en los aportes de: DÖRNYEI (2005), NOEL (2011), SPAULDING (2011), MALOW (2010), entre otros. Para la recolecta de datos se aplicó un cuestionario a los profesores de español que la laboran en la Unidad Escolar municipal Raimundo Lopes Vieira Porto-Piauí, Brasil, acompañado de la observación directa. Los resultados demostraron que los docentes se apoyan de las herramientas didácticas para mantenerse motivados y también a sus socios de aprendizaje en su entorno educativo.

**Palabras-Clave:** Herramientas. Motivación. Enseñanza.

1 Dr. en Innovaciones Educativas (Secretaría Municipal de Educación Porto Piauí) ramon\_hernandez2012@hotmail.com

2 Maestrando en Letras por la Universidad Federal de Piauí. Professordjesus.2013@yahoo.com.br

3 Especialista en: Educación, Pobreza y Desigualdad Social. jodarc\_sa@hotmail.com

4 Doctoranda en Educación (México). lugmx77@gmail.com



## INTRODUCCIÓN

La motivación es muy importante en la vida de los seres humanos, y los docentes no pueden estar exentos, pues los mismos necesitan estar incentivados para que puedan desempeñar su quehacer pedagógico de forma productiva y de esa forma lograr una excelente relación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes.

Por eso, se hace necesario la implementación de herramientas motivacionales para el profesor, en este caso, el de español pueda tener un trabajo en óptimas condiciones en educación media. En la sociedad actual, el profesor tiene un papel muy significativo en la vida de los educandos, pero, sin motivación, no hay dinámica escolar eficaz para garantizar una enseñanza de calidad con oportunidad de crecimiento en la adquisición de conocimiento. Este estudio muestra cómo se aplican estas herramientas, además del resultado en el uso de las mismas en la motivación entre profesor y estudiantes.

Enseñar una lengua extranjera para los estudiantes no siempre es fácil, porque hay un desánimo y desinterés por parte de la mayoría, El profesor debe valerse de estrategias para despertar el interés del educando para que aprenda otra lengua que no sea la materna, pero para ello, el docente necesita estar motivados en todos los sentidos. Por lo tanto, se hace la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las herramientas motivadoras que el profesor de lengua española utiliza en su práctica? para que el docente no encuentre dificultad en la socialización de los contenidos en la lengua española, se hace indispensable estar constantemente motivado, haciendo uso de varios métodos y técnicas, además de instrumentos variados para que sus clases llamen la atención de los educandos, y los mismos se sientan motivados con el deseo de aprender español.

El presente artículo tuvo como objetivo establecer las herramientas que motivan al docente de español en educación media. Los procedimientos metodológicos del mismo fueron organizados llevando en consideración su naturaleza que es aplicada con abordaje cuali-cuantitativo, ya que hubo una recolecta de datos durante todo el desarrollo de la investigación para hacer el análisis estadístico.

En el desarrollo se abordó la motivación y cómo puede influir en la enseñanza del profesor y en el aprendizaje de los estudiantes, seguido de las herramientas que contagien al profesor y lo motiven a implementar las mismas en pro del aprendizaje de sus educandos.

## DESARROLLO

### Motivación

Hablar de motivación va allá del sencillo acto de estar incentivado a hacer algo. Es comprender lo que está a su entorno, adecuarse a él, estar dispuesto a interactuar con el medio, estar abierto a nuevos desafíos, es aprender entusiasmarse, pero sin jamás dejar de ver las dificultades y sobresalir a ellas.

La motivación es un concepto abstracto, un concepto hipotético que existe para poder explicar la razón por la cual la gente se comporta y piensa de la forma que lo hace... La motivación está relacionada con uno de los aspectos más básicos de la mente humana y ésta tiene un rol determinante en el éxito o fracaso en cualquier situación de aprendizaje. (DÖRNYEI, 2005, p. 79)

La motivación para cualquier docente es esencial, ya que la misma puede hacer la diferencia entre el éxito y el fracaso, así como habla Dörnyei (2005, p. 79). Si hay motivación, se puede enseñar con más facilidad, de lo contrario se encuentran dificultades en todo lo que se propone a hacer.

Cada estudiante aprende de una o más formas, cada profesor enseña de maneras diferentes. Saber cómo socializar el conocimiento es un gran reto para el profesional de educación. Por eso, es necesario que el mediador de aprendizaje esté motivado para lograr éxito en sus propósitos. Al estar motivado, el docente creará medios y estrategias para desarrollar en el educando la voluntad en querer aprender, principalmente una lengua extranjera, donde se debe aclarar el verdadero sentido en aprender una segunda lengua.

Por su parte Noels (2011) habla de la percepción del docente, pues, él orienta acerca del perfeccionamiento positivo de las competencias, relacionándolas con el aumento de la motivación intrínseca, la que es innata del ser humano. Pues el mismo es un ser complejo lleno de conocimientos, experiencias y personalidad. Es necesario respetar este saber y observar sus intereses para comprender a lo que le gusta hacer o no.

Los estudiantes deben sentir desde el primer momento que estamos interesados en ellos, en sus necesidades, el objetivo no debe ser inspirar temor en nuestros alumnos, el objetivo es convertirnos en una persona en la cual pueden confiar. Esto no implica que no debemos ser estrictos y

que si amerita imponer castigos. El error está en abusar de estos elementos y hacer de nuestras clases aulas cerradas a la comunicación (SPAULDING, 2011, p. 123).

El profesor como un mediador de conocimientos, debe transmitir confianza al educando para que sienta la voluntad de hacer preguntas, aclarar dudas, mostrar su punto de vista referente a los contenidos trabajados, que vean como su aprendizaje es importante. Esto no quiere decir que el profesor deba ser coherente con todo lo que el alumno haga, sino hacer las intervenciones necesarias en el momento y forma adecuada.

La motivación es la existencia de la necesidad de algo que debería estar presente en la vida, sea en el trabajo o incluso para realizarse como persona con autoestima elevada, haciendo todo con mucho placer y satisfacción.

La motivación es el lazo que lleva esa acción a satisfacer la necesidad. En este sentido, la motivación se convierte en un activador de la conducta humana. Los estados motivacionales, lo mismo que los actitudinales, se generan por efecto de un conjunto de factores o variables que se interaccionan. (MASLOW, 2010, p. 08)

La motivación es el factor que impulsa a buscar la concretización de los objetivos, es la esencia que habilita a desarrollar la autoestima, la creatividad, el optimismo y creer en las posibilidades, siendo estos factores de gran relevancia tanto para los profesores como para los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

## **Herramientas que motivan el profesor a enseñar**

El profesor para sentirse motivado en el aula, antes, debe de estar bien fuera de ella, con un sueldo digno para suplir sus necesidades sin sacrificarse como es el caso de muchos que imparten clases en más de una escuela con el fin de poder sobrevivir y tener una mejor calidad de vida, esto es, no se puede dejar de mencionar el ambiente familiar, él posee un peso en este proceso, pues es común que las personas lleven sus problemas personales a la escuela, haciendo con que se tenga una clase muy exhaustiva y poco provechosa.

Uno de los factores que favorecen la motivación docente es una escuela que le dé soporte físico y material para trabajar como laboratorios de áreas específicas, además de materiales didácticos y buenas condiciones laborales.

Pero, aunado a esto, está el real interés por parte de los estudiantes en adquirir el conocimiento a través de sus participaciones en las actividades durante las clases. Ese es el eje que involucra cualquier trabajo de investigación que tiene como foco la educación delante de la enseñanza y aprendizaje. Se sabe que no hay una solución, una regla a ser aplicada, pero hay herramientas motivacionales que ayudan los involucrados alcanzar un resultado favorable.

La motivación del profesor es de suma importancia cuando se trata de incentivar a sus alumnos. Un profesor desmotivado posiblemente no tendrá interés en cumplir con la planificación y sus acciones educativas. Entonces, las herramientas que estimulan el profesor a enseñar están en el propio profesor cuando él mira a su alrededor tiene la capacidad de ver cualquier herramienta y convertirla en elemento importante para el desarrollo de su clase.

## **Herramientas que motivan al estudiante**

Se sabe que hoy en día hay una gama de informaciones y medios tecnológicos que atraen la atención de los estudiantes, haciendo necesario que el profesor además de dinámico, carismático, entusiasta y motivador utilice metodologías con uso de herramientas capaces de motivar a los estudiantes a tener interés en su asignatura, desarrollando las habilidades beneficiosas para su aprendizaje.

En el caso de, Navas-Valenzuela (2011) cita algunos factores que son de suma importancia para llevar al estudiante a estar motivado para aprender. De entre ellos tiene: la dedicación y el entusiasmo con el que el profesor media en las aulas de clases, la forma de organización del curso, la calidad del material que se utiliza para socializar los contenidos, la participación activa de los discentes en las clases y actividades, el nivel de dificultad del material o actividades variadas, la metodología aplicada por el docente, además de la interacción entre profesor-alumno, hace que se haga obligatorio la utilización de nuevas tecnologías para una mayor comprensión en todo lo que sea repasado.

Lo expuesto anteriormente, resalta la relación de aprendizaje del estudiante con relación a su nivel de motivación, además de, observarse el interés del profesor en facilitar la forma en que puede ser proporcionado la enseñanza, lo que interfiere directamente en la buena interacción entre profesor-alumno.

Según Amabile (2008) uno de los mayores deseos de los profesores sería saber cómo despertar en los educandos el interés en aprender, así, sería más interesante, para el profesor conseguir mayor participación de los alumnos en las actividades propuestas, pues estarán estimulados a desarrollar habilidades y capacidades esenciales para su aprendizaje. También define que el alumno estando motivado es más propicio y apto para asimilar los conocimientos, es decir, que el estudiante es capaz de superar los obstáculos y alcanzar el aprendizaje que se imaginaba imposibilitado de adquirir. Esta motivación es algo que viene de lo íntimo del propio alumno que aflora desarrollando en sí el deseo de buscar conocimientos y entender lo que lleva a una persona a estar estimulada a aprender.

## **Metodologías motivacionales en el uso de herramientas educacionales**

Las herramientas con la cual el profesor socializa las clases son de fundamental importancia en la motivación para obtener una enseñanza y aprendizaje más atractiva con significado más productivo, ya que ofrecen más recursos capaces de llamar la atención de los estudiantes en búsqueda de una comprensión más sencilla.

Núñez (2013), explica que la metodología es una parte esencial para la investigación científica, y que está orientada por propedéutico ya que se permite organizar los procedimientos y técnicas necesarias para vencer los desafíos que puedan surgir.

Es a través de la metodología del profesor, se puede trabajar los contenidos de diversas maneras, organizando sus actividades para ser socializadas en sus clases, creando técnicas o estrategias para sobrepasar los obstáculos y vencer los posibles desafíos que puedan surgir en el transcurso de la explicación de las actividades realizadas en varias disciplinas en el aula.

Se puede citar algunas herramientas entre ellas el ordenador que, a través de ese instrumento, se pueden explicar contenidos, mostrar imágenes, videos, músicas, y acceder a la internet, esta cuenta con otras herramientas con informaciones esenciales para dinamizar las clases y dar mayor comprensión a la asimilación de los contenidos abordados, además de facilitar el trabajo del profesor, beneficiándole en sus explicaciones.

En la visión de Moya (2011) las computadoras son herramientas que involucran todo el universo de la enseñanza, pues proporcionan elementos para que los recursos tecnológicos sean utilizados con fines educativos.

Se sabe de la importancia de utilizar los medios tecnológicos para apoyar al docente en sus aulas y también para que exista la mejor comprensión por parte de los estudiantes. Además de, escuchar las explicaciones, tiene la posibilidad de visualizar, buscar ya sean contenidos o imágenes, gráficos, dibujos entre otros tipos de interacción que ayudan en la asimilación de los asuntos abordados.

Según Fidalgo (2007), las metodologías educacionales se basan en las teorías de aprendizaje que tiene como principios el conductismo, el cognitivismo, además del constructivismo y el colectivismo que orientan cómo debe ser el proceso de enseñanza y aprendizaje, direccionando a los profesores al uso de las técnicas y métodos para ser aplicados en la sala de clase. Esas metodologías son insertadas como herramientas para orientar tanto la educación básica como la universitaria.

Las herramientas más utilizadas son:

- Las Charlas: es una metodología que además de servir para la enseñanza en el aula de clase, también trae conocimientos que influenciarán en la vida dando su contribución y significado. En ella son utilizados recursos como diapositivas de notebook, vídeos con imágenes o mensajes relacionadas a los contenidos trabajados, sin embargo, también puede ser usado sólo la tiza y la pizarra que ha en el aula.
- Las clases Prácticas: son clases que concretan lo que fue enseñado, sin embargo, muchas veces son solo clases teóricas, pero que contribuyen en el aprendizaje.
- Clases de Laboratorio: son utilizadas para la verificación de las teorías en asuntos técnicos que necesitan de una comprobación científica. Bajo el punto de vista metodológico, exige conocimiento de ciertas habilidades prácticas.
- Tutoriales: son instrumentos en el cual los docentes suministran respuestas basadas en informaciones transmitidas por el discente. Es una herramienta muy interesante, sin embargo, no es utilizado y cuál se hace uso del mismo, no corresponde su forma adecuada.
- Evaluación: la modalidad más utilizada es la sumativa, que evalúa los conocimientos adquiridos para calificar el alumno.
- Planificación: es una guía que orienta al profesor en el proceso de organización para definir estrategias, o dirección, y tomar decisiones sobre recursos para realizar las acciones planeadas delante de las actividades propuestas para el alumno, pudiendo ofertar al discente informaciones anticipadas sobre lo que le será ofertado

en sala de clase, como objetivos de los asuntos, el programa, el método de evaluación, la carga horaria de enseñanza, las actividades y las condiciones en la cual ellas serán socializadas a él como estrategia.

Trabajo individual y grupal de caja negra: es una estrategia de trabajo en el cual el docente planea lo que será investigado y la forma en la cual será realizado, donde los alumnos escogen la metodología más adecuada para realizar la actividad propuesta, una vez concluida, el trabajo es presentado al profesor.

Se observa que existe incontables metodologías a ser utilizadas por el profesor como estrategias de motivar sus alumnos, cabiendo al mismo adecuarlas la realidad de su turma y hacer de ese instrumento un estímulo al estudiante suministrándose clases atractivas en que los alumnos sientan placer en participar y el deseo en aprender.

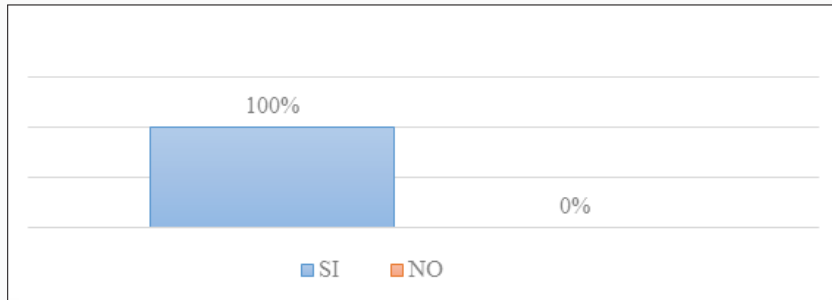
## METODOLOGÍA

El presente trabajo fue organizado llevando en consideración su naturaleza que es aplicada con abordaje cuali-cuantitativa, ya que se hizo la recolecta de los datos durante todo el desarrollo de la investigación para hacer el análisis estadístico. Según Gil (2010) este tipo de investigación mezcla elementos estadísticos con información descriptiva de los fenómenos estudiados. Así la recolección de datos ocurrió inicialmente a través de entrevista con profesores para detectar lo que les motivan, consecuentemente, a enseñar una lengua extranjera. La entrevista, se dio de forma no estructurada, participativa y natural, donde fue recolectadas informaciones para el análisis, con el resultado en manos.

### Análisis de los datos

A partir de informaciones obtenidas a través de la investigación teórica a cerca de las herramientas motivacionales que estimulan el profesor a impartir clases fue hecha cuestionarios destinados tanto al docente como al discente con el objetivo de aclarar más aún este objeto de estudio. Siguiendo, es presentado los resultados obtenidos y sus análisis. Inicialmente, el análisis es de la parte de los profesores, donde como primera pregunta se cuestiona sobre la motivación del profesor en enseñar a los estudiantes conforme el **gráfico 1**.

**Gráfico 1:** Usted se siente una persona motivada para enseñar sus alumnos?

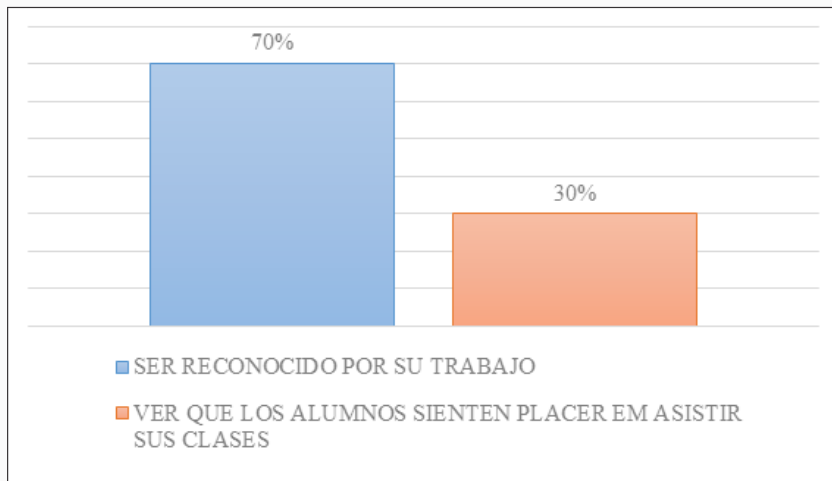


**Fuente:** Los investigadores, 2021

Basado en el análisis del Gráfico se nota que 100% de los docentes de lengua extranjera de la U.E.M. Raimundo Lopes Vieira se encuentran motivados, aun con todas las dificultades encontradas en el transcurso de la práctica didáctica, mediante tal resultado se nota el compromiso de esos profesionales, a pesar de no tener aparatos que los motiven, consiguen presentar motivación para desarrollar su trabajo.

La próxima pregunta es acerca de la experiencia del profesor delante de la motivación en enseñar, **gráfico 2**.

**Gráfico 2:** En su práctica escolar lo que motivaría un profesor a enseñar?



**Fuente:** Los investigadores, 2021

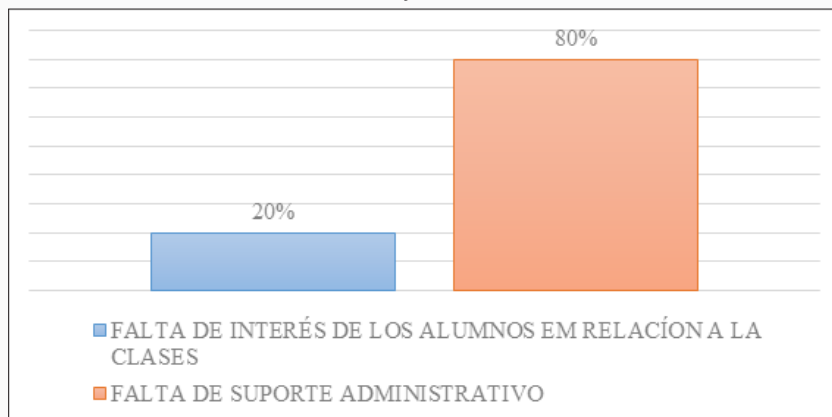
El 70% de los profesores contestaron que les gusta ser reconocidos por su trabajo docente, siendo este el gran motivador para su práctica, pero, el 30% dicen que lo que motiva es tener el reconocimiento de los



estudiantes participando en sus clases. Otro cuestionamiento a los profesores de lengua extranjera fue relacionado el hecho de ser evaluados y otro aún tener un amplio compromiso con el aprendizaje de los alumnos, casi por unanimidad respondieron que sienten motivación en saber que pueden de alguna forma cambiar la vida de los estudiantes con sus enseñanzas y con sus experiencias de vida.

La metodología aplicada en el aula es el tema trabajado en el **gráfico 3**, que es el principal elemento motivador, es decir, el uso de técnicas que atraen a los estudiantes y hacen con que ellos aprendan con los profesores. Trabajando los contenidos a través de unas clases más dinámicas, permite una mayor receptividad por parte de los discentes. Tratándose del uso de recursos audiovisuales, atrae y despierta la curiosidad de los estudiantes, cuando bien explorado.

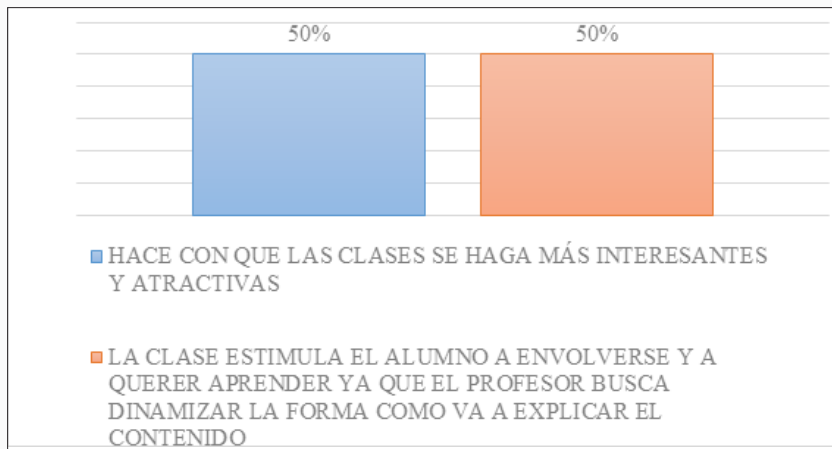
**Gráfico 03** ¿Cuáles factores hacen con que el profesor no se sienta motivado al enseñar, se él es creativo y utiliza excelentes métodos?



**Fuente:** Los investigadores, 2021

Se constató que muchos de los motivos que desmotivan al profesor en lo que se refiere a enseñar lengua española, el 20% afirmaron ser es la falta de interés de los estudiantes, hay una falta de motivación por parte de ellos, y otro aspecto que envuelve esa perspectiva se destaca la falta de soporte administrativo de las escuelas, el 80%, con énfasis en la deficiencia en recursos pedagógicos que servirían como soporte metodológico.

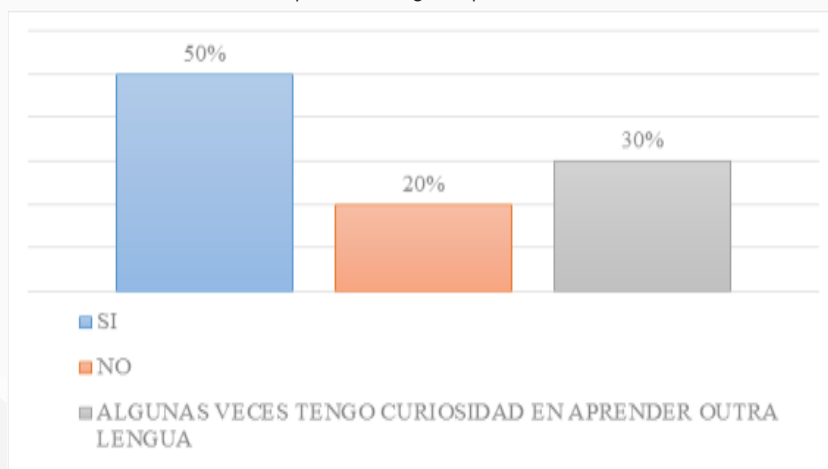
**Gráfico 04:** Qué herramientas usted utiliza en sala de clase para despertar el interés en los estudiantes con relación a las clases de español?



**Fuente:** Los investigadores, 2021

El **gráfico 4** trata de qué herramientas el profesor utiliza para despertar el interés de los alumnos con relación a las clases de español, sin embargo, quedó evidenciado que de acuerdo con los entrevistados las clases como videos y canciones llaman la atención de los alumnos, el 50%, siendo estos recursos, un importante soporte para una mejor asimilación de los contenidos propuestos y para una mejor dinamización de las clases.

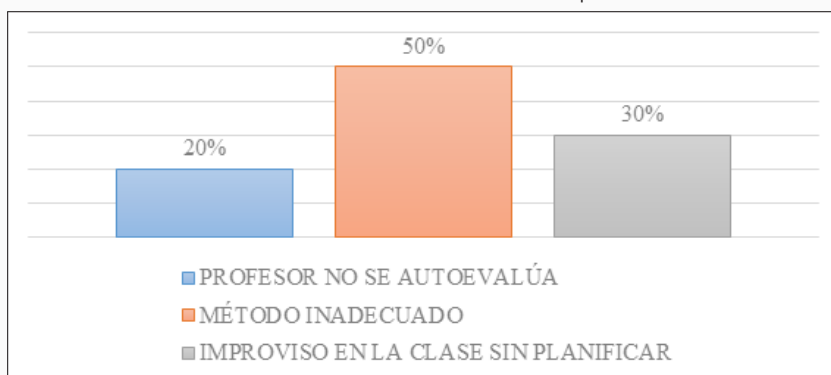
**Gráfico 05:** La falta de metodologías adecuadas puede provocar la desmotivación del profesor? ¿De qué forma?



**Fuente:** Los investigadores, 2021

La desmotivación de los profesores es el tema expuesto en el **gráfico 5**, esta desmotivación puede ser desencadenada por innumerables factores que tienden a expandirse si no se detectan a tiempo, basados en las respuestas de los profesores de lengua extranjera de U.E.M Raimundo Lopes Vieira, se evidencia que los métodos inadecuados, el 50%, para explotar determinado contenido figuran como mayor responsable de la falta de motivación de los profesores seguidos de improviso en el aula, el 30% y por la no autoevaluación, el 20%.

**Gráfico 6:** Análisis de los gráficos relacionados a los estudiantes.  
Te sientes motivado a estudiar español?



Fuente: Los investigadores, 2021

Sobre la motivación de los estudiantes en relación a las clases de español la gran mayoría, el 50% dijeron que se sienten motivados para asistir a las clases de español, y eso se debe a la posibilidad de uso de innumerables herramientas motivadoras, contrapartida, ya algunos dicen no sentir motivación al prestigiar las explicaciones de lengua española, el 20% y el 30% habla que a veces sienten curiosidad en aprender alguna lengua extranjera.

## CONSIDERACIONES FINALES

Este estudio buscó analizar cuáles son las herramientas que motivan los profesores y estudiantes a aprender una lengua extranjera, lo que permite afirmar de acuerdo con la investigación teórica y práctica es que el profesor tiene motivación para impartir sus clases a pesar de las dificultades encontradas en el ámbito personal, tales como, sueldo, materiales disponibles, autonomía, espacio adecuado, entre otros y profesional, ya

que muchas escuelas no poseen tantos instrumentos para la elaboración de actividades diversificadas.

A los estudiantes se infiere que su motivación depende mucho de la del profesor, pues como individuos de características como personalidades, histórico familiar, económico y social distintas, aprender no es tan sencillo como se piensa, todos estos factores son relevantes, cabe al profesor mediador del aprendizaje percibir cómo y cuál es la mejor forma de conseguir lograr éxito junto a sus estudiantes. Per jemplo,

un docente debe poseer una actitud emocional positiva, conocimiento profundo y bien orientado de la disciplina que se enseña, un adecuado desarrollo de la motivación profesional durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, por parte de los docentes, contribuirá a la elevación del rendimiento académico, por lo que se quiere enfatizar que dentro de los aspectos fundamentales de dicho proceso influyen en el rendimiento académico de los estudiantes que encuentran motivación por aprender español como una lengua extranjera, todo va a depender de los métodos de estudio y la preparación pedagógica del docente.

## **TOOLS THAT MOTIVATE THE SPANISH TEACHER IN SECONDARY EDUCATION**

### **ABSTRACT**

The purpose of this article is to establish the tools that motivate Spanish teachers in secondary education. This study was developed under the methodological procedures that were organized taking into consideration its nature, which is applied with a qualitative-quantitative approach, since there was a collection of data during the whole development of the research to make the statistical analysis, thus establishing standards and testing the hypotheses. It was theoretically supported by the contributions of: DÖRNYEI (2005), NOEL (2011), SPAULDING (2011), MALOW (2010), among others. For data collection, a questionnaire was applied to the Spanish teachers working at the Raimundo Lopes Vieira Porto-Piauí Municipal School Unit, Brazil, accompanied by direct observation. The results showed that teachers rely on didactic tools to keep themselves and their learning partners motivated in their educational environment.

Key-words: Tools. Motivation. Teaching.

## REFERENCIAS

AMABILE, Theresa **"How to kill Creativity"**, Harvard Business Review, septiembre 2000. <https://www.totemguard.com/aulatotem/2011/12/la-sorprendente-verdad-sobre-lo-que-motiva-a-tus-alumnos/>

DÖRNYEI, Z. **The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition**, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 2005.

FIDALGO Ángel. Recuperado el 21-09-2014, de: <https://innovacioneducativa.wordpress.com/2007/10/08/metodologias-educativas>. 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

MASLOW, A. H. **"A theory of human motivation"**. Psychological Review 50. 2010. Pág.370-396.

MOYA, N. La Ofimática y su Influencia en la Lectura Comprensiva en los alumnos del Tercer Año de Educación Básica de la Escuela 4 de febrero del Caserío Surangay Parroquia Huambalo del Cantón Pelileo en el Periodo junio-octubre 2010. 2011

NAVAS- VALENZUELA, J.M: **Relación docente- alumno, una estrategia de motivación para mejorar el aprendizaje**, Última consulta: 01/08/2021. Disponible en: <http://edusique.wordpress.com/2011/03/09/relacion-docente-alumno/>

NOELS, Kimberly A. **New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic and integrative orientations**. In: Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.) Motivation and second language acquisition (pp. 43-68). Honolulu, HI: University of Hawai'i Second Language Teaching and Curriculum Centre. 2011.

NÚÑEZ, J. **Estrategias Metodológicas lúdico digitales para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de la ofimática en los estudiantes de nivel inicial hasta noveno año de educación básica del Instituto de Educación Especial para deficiencia Auditiva Dr. Camilo G (Tesis) (Licenciatura)**. Universidad Técnica de Ambato, Facultad de Ciencias

Humanas y de la Educación Carrera de Docencia en Informática, Ambato. 2013, pág. 23-24,39-40.

SPAULDING, Ch. **Motivation in the classroom**. New York: Mc. Graw. Hill. Inc. (Tesis) (Licenciatura). Universidad Técnica de Ambato, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Carrera de Educación Básica, 2011, pág 16-18 [http://repo.uta.edu.ec/bitstream/handle/123456789/2749/tebp\\_2011\\_324.pdf?sequence=1](http://repo.uta.edu.ec/bitstream/handle/123456789/2749/tebp_2011_324.pdf?sequence=1)<http://noticias.universia.edu.uy/consejosprofesionales/noticia/2015/05/21/1125497/10-razones-dedicarse-docencia.html>. Acceso en 06 jul 2021.

# EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO PARA PROMOVER LA ESCRITURA VÍA REMOTA

MARÍA ISABEL NAVARRO MELÉNDEZ<sup>1</sup>

## Resumen

La lectura y escritura en educación superior es un tópico de relevancia para quienes trabajamos en este nivel, especialmente en el logro del perfil de egreso de los futuros licenciados en educación. Esta experiencia de enseñanza se desarrolló con dos grupos del tercer semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal, en el Estado de México, México. Se llevó a cabo dentro de un curso del Trayecto Formativo "Optativos" de la malla curricular: Producción de textos narrativos y académicos. Se retomó el enfoque centrado en el aprendizaje para sustentar la propuesta y bajo la metodología de investigación-acción. Se aplicó la propuesta de acompañamiento pedagógico para promover la escritura de textos narrativos y académicos vía remota, considerando distintos géneros y subgéneros y sobre temas diversos. El análisis de resultados permite dar cuenta de que el enfoque centrado en el aprendizaje, así como el acompañamiento pedagógico favorecen la redacción de textos de forma creativa; dentro de la propuesta se puso énfasis en el desarrollo del proceso de escritura (planificación, redacción, revisión y corrección). Los productos elaborados corresponden al género narrativo como cuentos, fábulas, biografías y autobiografías; y dentro de los académicos: informes y artículos de investigación.

**Palabras clave:** acompañamiento pedagógico, escritura, proceso de escritura, texto narrativo, texto académico.

<sup>1</sup> isabel.navarro.melendez.2018@gmail.com

## INTRODUCCIÓN

El Trayecto Formativo “Optativos” de la malla curricular del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar, tiene el propósito de brindar espacios para la formación complementaria de los estudiantes normalistas, y con ello afianzar el logro del perfil de egreso (SEP, Plan de estudios 2018. Licenciatura en Educación Preescolar). Estos espacios curriculares se desarrollan en distintos momentos de la carrera, algunos se enfocan a fortalecer las competencias profesionales y otros más a las de tipo genérico.

En el tercer semestre se ubica el curso Optativo Producción de textos narrativos y académicos, su propósito es:

que los estudiantes normalistas fortalezcan sus competencias en el ámbito de la producción escrita, para que elaboren de manera sistemática, accesible y correcta, los diferentes tipos de textos que se proponen en cada uno de los espacios curriculares del plan de estudios (SEP, 2018, Programa del curso, p. 5).

Con el curso los estudiantes han de apropiarse de las bases que les permitan producir diversos textos en su vida académica dentro y fuera de la institución. Se centra en los géneros narrativos y académicos, pero las herramientas tratadas apoyarán cualquier tipo de escrito. Al buscar un cambio de “perspectiva sobre la función de la escritura como instrumento para representar, comunicar y construir conocimiento, y como un medio para desarrollar ideas en situaciones de aprendizaje y comunicación” (SEP, 2018, Programa del curso, p. 5); es claro que la intervención docente, se concibe desde un enfoque centrado en el aprendizaje y considerando al maestro como un acompañante del proceso.

Quien presenta la experiencia trabajó el curso mencionado con dos grupos de estudiantes, uno de 30 y otro de 32 integrantes, todas mujeres inscritas en el tercer semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal, localizada al sur del Estado de México, país México. Se inició el semestre en el mes de septiembre de 2020 en forma remota, debido al confinamiento obligatorio por la pandemia provocada por la COVID-19. La plataforma seleccionada para desarrollar las actividades en línea y virtuales se denomina Microsoft Teams. En ella es posible la creación equipos y canales. En una herramienta que permite la organización de tareas, la colaboración entre personas de un mismo



equipo, se pueden compartir recursos, y mantener comunicación constante a través del área de publicaciones común o por chat privado.

La plataforma se ofreció de manera gratuita a docentes y estudiantes a fin de desarrollar los cursos; sin embargo, cada alumna tenía que resolver el problema de la conexión en sus hogares para el uso de medios electrónicos. Asimismo, al principio del semestre se tuvieron problemas con los correos y la misma plataforma, por lo que en todo momento se brindó el apoyo para usar diversos medios de comunicación mientras todos contábamos con acceso a Microsoft Teams. A partir de la tercera semana se trabajó sin problema, en las ocasiones que por alguna razón se presentaron detalles, se usó el correo electrónico de gmail y los grupos de WhatsApp.

Al iniciar el semestre se partió de un diagnóstico relacionado con las condiciones de aprendizaje y en cuanto a los saberes previos de las estudiantes respecto a los contenidos del curso. Se plantearon preguntas como: ¿qué es un texto?, ¿qué tipos de textos conocen?, ¿qué proceso siguen para redactar un escrito?, ¿qué dificultades enfrentan al escribir? En las respuestas se identificaron ciertas características de un texto, por ejemplo: se presenta algún tema en específico, se argumentan las ideas, existen diferentes tipos según su fin (narran, exponen, informan); sin embargo, no tenían claro el concepto de esa categoría.

Sobre el proceso que siguen para redactar un texto mencionaron por separado, es decir, nadie en una misma respuesta: acciones previas (primero leer o informarme sobre lo que voy a escribir, preparación previa); aspectos de la fase de escritura (construcción de ideas, borrador, redactar palabras o frases respecto al tema); ideas posteriores a la escritura (lectura del mismo, corrección y cambios para aumentar cohesión y coherencia). Otras respuestas se enfocaron a enlistar las habilidades implicadas en el proceso de escritura (analizar, sintetizar, resumir).

Las principales dificultades al escribir fueron: a) relacionadas con desarrollo de habilidades (comprensión de textos, ordenar las ideas, concentración, construcción de ideas propias, lógica, enfoque); b) relacionados con debilidades en las propiedades textuales (coherencia, repetición de palabras, acentuación, ortografía, amplitud de párrafos, ideas sueltas, uso de conectores, sintaxis); c) relacionadas con el manejo y citado de fuentes (citas y referencias); y d) relacionadas con saberes: conceptuales (falta de información), actitudinales (distracciones), procedimentales (organizar ideas).

Con el propósito de atender las necesidades identificadas en el diagnóstico de los grupos, las condiciones de trabajo a distancia, y las orientaciones didácticas del curso, en el plan semestral se estableció el seminario-taller como principal metodología de trabajo. Éste se diseñó bajo el enfoque centrado en el aprendizaje, y a su vez considerando otras estrategias como el trabajo colaborativo y el acompañamiento pedagógico, que en esta ocasión es el interés compartir la experiencia.

En términos generales, se retomó el enfoque centrado en el aprendizaje, el cual reconoce la capacidad del sujeto de aprender a partir de sus experiencias y conocimientos previos, así como los que se le ofrecen por la vía institucional y por los medios tecnológicos (SEP, Plan de estudios 2018). Para lograr el aprendizaje de forma efectiva, los saberes deben relacionarse con situaciones de la vida real, se integra así la teoría y la práctica. Los textos propuestos a realizar forman parte de la gama de escritos que realizarán a lo largo de su formación y de su vida profesional.

Por la naturaleza del curso se trabajó bajo la modalidad de taller, su principal fin es "aprender haciendo". Las actividades programadas se centraron en la lectura y análisis de textos, la producción de diversos subgéneros, su revisión y valoración respecto a modelos seleccionados y la preparación de los mismos para su difusión en diversos medios. El taller como modalidad de trabajo hace posible la participación en el desarrollo de las actividades a través de la interacción e intercambio de conocimientos y experiencias; por lo tanto, se incrementa la motivación, el sentimiento de logro, la empatía y la colaboración de los participantes hacia el aprendizaje significativo (Candelo, Ortiz y Unger, 2003).

Otro de los puntos centrales a considerar como parte la fundamentación es el trabajo colaborativo. En éste los estudiantes trabajan juntos en grupos reducidos para maximizar tanto su aprendizaje como el de sus compañeros. El trabajo se caracteriza por una interdependencia positiva, es decir, por la comprensión de que para el logro de una tarea se requiere del esfuerzo equitativo de todos y cada uno de los integrantes, quienes interactúan de forma positiva y se apoyan mutuamente (SEP, Plan de estudios 2018).

Aunado a lo anterior, y en razón de la pandemia que obligó a todos modificar las formas de trabajo y los medios de comunicación, se aplicó una estrategia de acompañamiento docente para guiar los procesos de escritura a lo largo del semestre. El acompañamiento pedagógico se concibe como una manera de actuar, quien lo desarrolla "está presente" y "acompaña" al otro u otros en el desarrollo de una tarea con el fin de orientarlo,

ofrece ayuda ajustada a las necesidades que se van presentando. El término "acompañamiento" conlleva a la integración, para vivenciar conjuntamente experiencias y sentimientos; por lo tanto, acompañar llama a compartir, a agregar valor y sentido, a reconocer y acoger, a coexistir, estar y hacer con otros, en condición de iguales (Martínez y González, 2010). La propuesta del acompañamiento pedagógico tuvo la finalidad brindar un acercamiento entre estudiantes y docentes, un espacio abierto de diálogo y colaboración entre los miembros de cada grupo a fin de desarrollar la producción escrita. Se basó en la socialización de materiales de apoyo a manera de guía para llevar a cabo el proceso de escritura y en la colaboración entre pares.

La escritura o discurso escrito "no es simplemente el vehículo por donde transitan los saberes, sino que es instrumento de construcción del conocimiento y de las relaciones que establece con las actividades humanas en que se desarrolla" (Camps y Castelló, 2013, p. 18). Escribir implica otras habilidades lingüísticas básicas como leer, hablar y escuchar, éstas dos últimas si el discurso escrito se comunica de forma verbal. La escritura es un proceso de construcción, orientado por un propósito, así que todo discurso asume formas específicas, adecuadas y adaptadas a las situaciones donde se genera; y precisamente a estas adaptaciones se le denominan "géneros".

Kaufman y Rodríguez (2003) consideran que los textos narrativos o de trama narrativa, presentan hechos o acciones en una secuencia temporal y causal. El interés se centra en la acción y a través de ella adquieren importancia los personajes que realizan el marco en el cual la acción se lleva a cabo. Este fue uno de los géneros revisados en el curso optativo, así como sus distintos subgéneros: cuento, novela, biografía, autobiografía, historieta.

El otro género abordado fue el texto académico, propiamente se desarrolla en un contexto escolar y aborda temas diversos, pero su construcción evidencia el grado de desarrollo de las habilidades comunicativas. Para Camps y Castelló (2013, p. 25):

El sistema de actividad propiamente académico implica la producción de algunos textos cuyo sentido sólo se entiende dentro de la propia academia. La escritura en estos casos está al servicio de determinadas actividades académicas que no tienen correlato en otras esferas de actividad, aunque comparten parte de su funcionalidad tanto con la esfera profesional como con la de enseñanza y aprendizaje.

## METODOLOGÍA

Al identificar las necesidades antes descritas se optó por orientar el trabajo desde la investigación-acción como principal método a fin de diseñar, aplicar y evaluar la propuesta didáctica denominada “acompañamiento pedagógico”. La investigación-acción se define como un conjunto de acciones que realiza el profesorado con diversos fines, tales como el desarrollo curricular, su autodesarrollo o la mejora de procesos en el aula (Latorre, 2005). En este sentido, el método permitió la planeación de dos ciclos para intervenir; Lewin (1946, citado en Latorre, 2005, p. 35) lo concibe como ciclos de acción reflexiva.

Cada ciclo se compone de una serie de pasos: planificación, acción y evaluación de la acción. Comienza con una «idea general» sobre un tema de interés sobre el que se elabora un plan de acción. Se hace un reconocimiento del plan, sus posibilidades y limitaciones, se lleva a cabo el primer paso de acción y se evalúa su resultado. El plan general es revisado a la luz de la información y se planifica el segundo paso de acción sobre la base del primero.

El plan semestral del curso se organizó como taller, principal método didáctico; pero en cada unidad se añadieron estrategias que permitieron el logro de los propósitos, la que más se desea resaltar en este escrito es la del “acompañamiento pedagógico”. Se seleccionó con el propósito de fortalecer la escritura, pues fue una de las necesidades identificadas en las estudiantes normalistas y ante el contexto del trabajo a través de plataformas digitales, en virtud del confinamiento obligatorio por la COVID-19 desde marzo de 2020.

En la Unidad I Géneros y tipos de textos narrativos y académico-científicos, se abordaron aspectos teóricos en torno a las características de ambos géneros y sus respectivos subgéneros. A lo largo de las sesiones de trabajo las estudiantes investigaron en diversas fuentes y crearon productos para compartir con sus compañeros en la plataforma Microsoft Teams. Las producciones y un ejemplo de cada una de ellas se alojaron en el equipo y carpetas correspondientes, para consulta de todos los miembros. Además, en sesiones en línea se presentaron las características más sobresalientes y se comentaron pormenores de los ejemplos integrados. El docente en todo momento estuvo presto para acompañar la elaboración de los trabajos, se retroalimentaron de forma oportuna y se dio la oportunidad de mejorarlos; asimismo valoró que los ejemplos de cada género

fueran ilustrativos y dieran una idea clara para su futuro uso en la construcción de sus propios textos.

Los géneros y subgéneros abordados fueron: a) narrativos: novela, cuento, fábula, biografía, autobiografía, historieta, leyenda; b) académico-científicos: proyecto de investigación, tesis, informe de investigación, artículo científico, ensayo, monografía. Los productos elaborados fueron diversos y creativos; si bien en esta primera unidad no construyeron textos propios, con el diseño de presentaciones, videos, posters, organizadores gráficos y otros, evidenciaron la habilidad para investigar, seleccionar, manejar, jerarquizar y sintetizar información.

Dentro de la Unidad II Producción y difusión de textos narrativos, se planeó construyeran un texto narrativo de su propia autoría como producto final. A lo largo de las secuencias de trabajo se organizó el proceso para seguir las etapas de escritura de forma que todos pudieran ser retroalimentados en cada una. Se dio apertura a la integración de equipos reducidos, binas o de trabajar en forma individual.

En la fase de planeación, se compartió el material de apoyo número uno, en éste se mostraron ideas relacionadas con la importancia de planear el escrito cualquiera que fuera su naturaleza. Se hicieron sugerencias para organizar las primeras ideas en torno al tema y texto. La primera decisión fue elegir el subgénero: cuento, fábula, biografía, autobiografía, historieta. La segunda decisión fue determinar el destinatario, en su mayoría fue público infantil, aunque en otros casos fueron los mismos integrantes del grupo o compañeros de la escuela normal. Para organizar las ideas respecto al contenido del texto se propuso emplear algún organizador gráfico o técnica a fin de plantear las primeras ideas. Cassany (1993) ofrece una serie de técnicas en esta primera etapa: mapa y redes, estrella, el cubo, torbellino de ideas. Otras ideas consideradas fueron la extensión, formato y diseño. El docente revisó la planeación de los escritos y retroalimentó en cada uno de los casos.

En la fase de escritura se asignaron varias sesiones de trabajo, cada uno de los equipos buscó la forma de reunirse para colaborar con la redacción de los escritos: por videollamada en Microsoft Teams, Zoom o Meet, otros optaron por documentos de trabajo que compartieron por correo o chat. Una característica importante fue el uso del material de apoyo número dos, pues en él se planteó la necesidad de hacer uso de borradores, así que cada versión presentada era un borrador. En dicho material se hacían sugerencias para cuidar la estructura de párrafos, la conformación de

enunciados y las propiedades textuales (coherencia, cohesión, adecuación, precisión).

La revisión se realizó en dos etapas, se empleó para ello el material de apoyo número 3. La primera fue entre pares, intercambiaron sus trabajos con otros compañeros y aplicaron una guía de revisión, nada tenía que ver con una calificación numérica solo como una oportunidad de mejorar el escrito. Cada equipo recibió las aportaciones identificadas en esa revisión para que fueran consideradas en la fase final de la redacción (revisión y corrección). En otro momento, el docente realizó una segunda revisión, en ella hizo saber a los autores aspectos a mejorar sobre el sistema de la lengua: estructura de párrafos y uso de signos, integración de ideas, repetición de palabras en un mismo párrafo. Otro punto a sugerir fue el cuidado de elementos de tipo discursivo (dominio de las propiedades textuales; coherencia, cohesión, concordancia y adecuación).

Como última etapa, y una vez hechas las correcciones, los estudiantes llevaron a cabo la edición del diseño de sus textos a través de distintos programas. La versión final se presentó en formato pdf y se socializó al interior de cada uno de los grupos en sesiones en línea mediante la técnica de lectura en voz alta. Pasados los días se presentaron algunos de los cuentos y fábulas en una de las sesiones del Club de Lectura institucional, y la publicación en la página de Facebook de un video donde se evidenció el proceso de escritura y diseño. Las biografías y autobiografías solo se socializaron en el grupo de forma general debido a aspectos personales que contenían y podían generar alguna incomodidad en sus autores.

Finalmente, en la Unidad III Producción y difusión de escritos académicos-científicos, se trabajaron textos como: Informe de investigación, Informe de prácticas, Artículo de investigación. Se tuvo oportunidad de vincularse con otros cursos del semestre para reforzar el trabajo, tanto en aspecto de contenido como de forma.

En la fase de planeación se sugirió retomar el material de apoyo número 1. En esta oportunidad la mayoría utilizó como estrategia el esquema (decimal) propuesto por Cassany (1993), debido a la facilidad de crear títulos y subtítulos con un orden y jerarquía claramente establecida. Después de la revisión del maestro acompañante iniciaron los ajustes pertinentes. Redactaron el primer borrador, la revisión de los avances daba cuenta de que sí estaban retomando el contenido del material de apoyo. De igual manera que en Unidad I, se efectuó la revisión entre pares, aplicando para ello una guía con aspectos como: enfoque, estructura, párrafos, frases, palabras, puntuación, etc.).

La revisión del docente se dio al finalizar la primera corrección, se identificaron detalles, tales como el manejo incorrecto de la información, se identificó plagio en algunos trabajos. Existieron bastantes problemas en el formato de citas y listado de referencias, en este caso se pidió fuera el de la *American Psychological Association* (sexta edición), que finalmente se resolvieron gracias al empleo del material de apoyo número 3 donde se precisaban ideas precisas a manera de resumen de este sistema. También contenía ejemplos para introducir fuentes como diarios o guías de observación elaboradas en sus jornadas de práctica (para los casos que elaboraron informes).

La presentación de los textos en su versión final se llevó a cabo en los cursos donde originalmente se solicitaron, esto fue al finalizar el semestre y respondieron a actividades propias de evaluación. La integración de carpetas electrónicas se hizo una vez tenidas las versiones finales de cada producto y se compartieron en el equipo de Microsoft Teams.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Después de haber aplicado los ciclos de acción reflexiva de la propuesta del acompañamiento pedagógico como estrategia para promover la escritura vía remota, se identificaron algunas dificultades. Primero que nada, los estudiantes contaban con escasos conocimientos sobre los textos a realizar, los ejemplos sobre los subgéneros ilustraron las características de los mismos; no obstante, en la interacción directa con los alumnos, fue posible darse cuenta que en varios casos no habían tenido acercamiento con la construcción de textos de esta naturaleza, o al menos no con la exigencia de estar en un nivel superior de formación.

Los pocos saberes previos en torno a las propiedades textuales, representó otra de las debilidades a lo largo del semestre. Los materiales de apoyo como parte de la propuesta del acompañamiento pedagógico, resultaron útiles para solventar esta situación. En el segundo material se les mostraron aspectos básicos para cuidar la coherencia del texto, la adecuación y la forma de evitar pleonasmos y muletillas; además de una serie de marcadores textuales para establecer orden y relaciones significativas entre las frases.

Un aspecto preocupante, en ambos grupos (pocos casos en cada uno) es la existencia de plagio en los borradores de los subgéneros realizados, se tuvo que solicitar presentar ideas originales y respetar el derecho de autor. Al final, este problema se resolvió y pudieron construir textos de su

propia autoría. Esta práctica resulta común entre los estudiantes, no obstante, se precisa del valor ético para tratarlo con los estudiantes y hacerles ver la importancia de su proceder conforme al marco legal y la integridad ética.

En cuanto a la modalidad de trabajo vía remota, se tuvieron algunos inconvenientes relacionados con la conexión, en ocasiones a algunas alumnas les fallaba la luz o el servicio de internet y no podían conectarse a las clases en línea o enviar sus trabajos a tiempo. Como parte del acompañamiento, se establecía comunicación con la o las implicados y se tomaban los acuerdos pertinentes para continuar con su proceso. En ningún caso dejaron de cumplir con los productos programados.

El papel del acompañamiento pedagógico fue fundamental para estar de cerca con los estudiantes ofreciendo ayuda ajustada y compartiendo los materiales de apoyo. En la fase de producción de los textos, la maestra resolvió las dudas, aportó sugerencias de recursos y de estrategias para cada una de las etapas del proceso de escritura. Generó espacios para el intercambio y el diálogo entre pares con relación a los textos elaborados, todo ello en un ambiente de respeto y solidaridad.

El trabajo colaborativo se vio presente en todo momento, ningún equipo, pareja o estudiante dejaron de entregar avances durante el proceso y versiones finales. Cada uno de los integrantes de los grupos aportaron sus ideas, establecieron distintos mecanismos y medios de comunicación. Al final, los resultados dieron cuenta de cada una de las etapas de escritura llevadas a cabo y se tiene evidencia en los equipos de la plataforma.

Se considera que los logros derivados de esta propuesta son palpables. Los documentos elaborados a partir del acompañamiento pedagógico resultaron con mayor calidad, se siguió el proceso de escritura en sus distintas etapas: pre-escritura o planeación, escritura o construcción del texto y post-escritura o reescritura (Serafini, 1993 y 1994; Cassany, 1993). Varios de los trabajos se presentaron en actividades académicas institucionales, sirvieron de base para otros trabajos y los siguen ocupando como material didáctico en distintos espacios académicos.

Se integraron carpetas electrónicas a fin de socializar con el mismo grupo y otros actores educativos. En sesiones de trabajo en línea se presentaron dos cuentos en la modalidad de lectura en voz alta con los integrantes del Club de Lectura de la Escuela Normal y en la página de Facebook. Los textos elaborados reflejan el aprendizaje logrado a partir del curso y las estrategias aplicadas, así como la creatividad de las estudiantes



al diseñar las versiones finales, sobre todo de los que corresponden al género narrativo.

## REFERENCIAS

Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/579>

Candelo, C., Ortiz, G. y Unger, B. (2003). *Hacer talleres: Una guía práctica para capacitadores*. Cali: Grafiq editores, WWF. Recuperado de <http://fundacionmerced.org/bibliotecadigital/wp-content/uploads/2013/05/Hacer-Talleres.pdf>

Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

Kaufman, A. M. y Rodríguez, M. El. (2003), "Hacia una tipología de los textos" en: *La escuela y los textos*. México: SEP/Santillana, pp. 19-28.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Martínez, H., y González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, XXXV(3), julio-septiembre, 2010, 521-541, Instituto Tecnológico de Santo Domingo. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87020009007>

SEP, (2018). *Planes de estudios 2018. Licenciatura en Educación Preescolar* (documento en línea). Recuperado de <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/122>

SEP, (2018). *Programa del curso. Producción de textos narrativos y académicos. Opcativo*. Licenciatura en Educación Preescolar. México: SEP.

Serafini, M. T. (1993) *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Barcelona: Paidós.

Serafini, M. T. (1994) *Cómo se escribe*. España: Paidós.

# 03 SIMPÓSIO TEMÁTICO

---

**ESCRITAS DE SI:  
AUTOBIOGRAFIA,  
AUTOFICÇÃO,  
LITERATURA DE  
TESTEMUNHO, CARTAS,  
DIÁRIOS, MEMÓRIAS EM  
TEXTOS [...]**

# MEMÓRIA, AUTO FICÇÃO E ETHOS NA CORRESPONDÊNCIA ESCRITA POR MACHADO DE ASSIS E JOAQUIM NABUCO

LOURENÇO RODRIGUES MATOS JUNIOR<sup>1</sup>  
MARGARETH TORRES DE ALENCAR COSTA<sup>2</sup>

## RESUMO

As correspondências, como escrita de cunho privado, são fontes interessantes para a compreensão das sociabilidades dos sujeitos, bem como importantes ferramentas para a compreensão da visão de mundo dos mesmos, ao mesmo passo que apresentam em seu bojo a presença de um **ethos** enunciativo capaz de produzir uma imagem de si por parte daqueles que as escrevem. Com base nessas questões, esta investigação tem como objetivo analisar o livro: *Correspondências entre Machado de Assis e Joaquim Nabuco* (1923) que se inserem no ciclo denominado pela crítica como auto ficcional e investigar o ethos enunciativo de Machado de Assis e Joaquim Nabuco nas cartas trocadas pelos dois escritores e pesquisar como eles estabeleceram os processos de construção da história por meio da memória no século XIX, Assim, a pesquisa traz como processo metodológico a investigação das cartas organizadas por Graça Aranha e escritas por Joaquim Nabuco e Machado de Assis, dois grandes nomes da intelectualidade brasileira e que se corresponderam durante décadas. E para atingir os objetivos estabelecidos, utilizou-se o embasamento teórico em Costa (2013), Gomes (2004), Gontijo (2006) e Pinho (2011), assim como pesquisadores sobre a correspondência entre ambos, tais como Jackson (2009), Moraes (2011) e Vieira (2010). Acredita-se sejam alcançados os objetivos traçados com relação à percepção de que a correspondência dos autores são ferramenta importante para a construção de uma história sobre ele, por meio de seu discurso.

**Palavras-chave:** Nabuco; Machado; Escrita de si; memória; cartas.

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí, l\_juniorjf@hotmail.com.

2 Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (2013). Mestre em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (2002), líder do núcleo de estudos hispânicos-NUEHIS da Universidade Estadual do Piauí, professor titular da Universidade Estadual do Piauí. margazinha2004@yahoo.com.br

## INTRODUÇÃO

O advento da modernidade configurou novas sociabilidades e trouxe consigo um conjunto de mudanças significativas para as vivências das pessoas, inclusive no que tange a sua relação com a leitura e a escrita. O individualismo mais profundo visto nesse novo contexto, associado à difusão de textos que evidenciam as experiências particulares possibilitou o aumento de produções que fazem emergir as experiências e significação sobre o próprio sujeito que escreve, criando, assim, um processo de escrita de si o que também pode ser entendido como a instauração de discursos autoficcionais nas quais se descrevem as trajetórias e ações vividas por cada indivíduo.

As cartas, como meio de comunicativo de caráter privado, apresentam-se como uma das ferramentas mais efetivas no que tange os discursos de produção de si, tendo em vista que, por meio destas, os interlocutores se sentem à vontade para produzir discursos, externar sentimento e impressões sobre os mais variados temas, e sobre si mesmos, e sobre os outros, munidos da confiabilidade trazida pela intimidade do meio de comunicação.

É muito claro que a necessidade de apresentar as suas impressões por meio da escrita (em seus mais variados gêneros) não é uma realidade recente, ou que tenha despontado apenas após as últimas centúrias da história da humanidade. Se repararmos, por exemplo, as epístolas bíblicas, notaremos que lá estão presentes, além do vasto conjunto de ensinamentos religiosos, impressões dos autores sobre as realidades por eles vivenciadas. Essa realidade amplamente conhecida é um claro fato de como a escrita por meio de correspondência é um espaço importante no qual os estudos da crítica literária podem agir.

Tendo exposto tais questões referentes à escrita de si por meio das cartas, faz-se importante ainda ressaltar que não apenas por meio de cartas que se estabelecem processos de construção de uma autoimagem, mas em todos os gêneros textuais que possibilitam as expressões das particularidades de seus autores. Pode-se entender que, desta forma, todas as pessoas que escrevem, de alguma maneira, deixam marcas de si em seus textos (COSTA, 2013).

Logo, quando entramos em contato com textos como diários, relatos de viagens, cartas, diários de bordo, histórias de vida, memórias, biografias e autobiografias etc, estamos entrando em contato como escritas que

apresentam uma contrução sobre quem escreveu, ou seja, uma autoficção que se manifesta por meio do **ethos** do enunciador.

Nos casos específicos de Machado de Assis e Joaquim Nabuco, como grandes representantes da intelectualidade brasileiras e com discursos bastante divulgados nos âmbitos sociais e políticos e utilização do **ethos** por meio das cartas por eles escritas para a construção de uma memória de si é uma realidade muito sensível e bastante interessante de ser vista. A escrita epistolar, nesses casos, apresenta-se como fonte de conhecimento não apenas das realidades pessoais dos autores, como de muitas relações sociais estabelecidas no período no qual foram produzidas. Essa percepção de importância foi visualizada desde a publicação do livro organizado por Graça Aranha (1923): **Machado de Assis e Joaquim Nabuco commentarios e notas À correspondencia entre dous escriptores**, onde o mesmo, em longa nota de abertura do livro destaca a importância de análises sobre a obra para a compreensão da história da intelectualidade brasileira.

Assim, ainda no período da graduação, a presente pesquisa foi apresentada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC-CNPQ pela professora Dr<sup>a</sup>. Margareth Torres de Alencar Costa, e aprovado pelo órgão na categoria de Iniciação Científica Voluntária, gestando assim o nosso plano de trabalho no qual estão as ações que deram andamento à investigação que culminou na escrita do presente texto.

Faz importante destacar ainda o papel que Machado de Assis e Joaquim Nabuco têm na constituição da identidade nacional Brasileira no contexto do século XIX e início do século XX. Sendo o primeiro um dos maiores nomes da literatura brasileira de todos os tempos com domínio em praticamente todos os gêneros literários vigentes no período em que viveu destacou-se como poeta, romancista, cronista, dramaturgo, contista, folhetinista, jornalista e crítico literário e o segundo renomado nome na construção das políticas nacionais, destacou-se como político, diplomata, historiador, jurista, orador e jornalista. Ambos participaram do grupo que fundou, em 1897, a Academia Brasileira de Letras, da qual Machado foi o primeiro presidente. Os escritos de ambos constituem-se como importantes documentos para a compreensão da sociedade brasileira.

No âmbito acadêmico, o presente trabalho busca colaborar com pesquisas sobre o conhecimento histórico e literário brasileiro, considerando a grande importância dos autores pesquisados. Assim as novas discussões a serem apresentadas farão parte da gama de análises existentes colaborando para uma amplitude do que se sabe a respeito de assunto de, desta

maneira, trazendo à luz novos aspectos sobre o que se sabe sobre a nossa própria realidade.

Nesse sentido, o estudo das configurações do **ethos** enunciativo, da história e da memória na correspondência dos autores, agregará valor ao discurso existente, tendo em vista que textos importantes tais como Jackson (2009) e Moraes (2011), fazem reflexões aprofundadas sobre sua obra, mas não enfatizam esse escopo na esfera literária. E tem por objetivo analisar o livro *Machado de Assis e Joaquim Nabuco comentários e notas À correspondência entre dous escriptores* (1923) que se inserem no ciclo denominado pela crítica como auto ficcional e investigar o **ethos** enunciativo de Machado de Assis e Joaquim Nabuco nas cartas trocadas pelos dois escritores e pesquisar como eles estabeleceram os processos de construção da história por meio da memória no século.

## DESENVOLVIMENTO

A socialização e sociabilidade são características que asseguraram a sobrevivência dos seres humanos sobre a terra com o passar dos milênios. E tais condições se estabelecem por meio de diferentes ferramentas que, com o passar do tempo foram criadas e são frutos do próprio processo de evolução da espécie. São instrumentos específicos dos quais ou linguísticos se destacam de maneira forte, haja vista que, em um nível sociológico, estes são exclusivos da raça humana.

Nascimento (2014) aponta que os instrumentos de mediação e de manifestação da ação social podem ser tanto os de caráter linguísticos quanto objetos criados e que possibilitem a realização das atividades humanas inseridas em um contexto temporal e que se apresente como resposta para questões existentes no momento histórico em que existam.

Quando tratamos especificamente das relações sociais que se estabeleceram através da literatura ao longo dos séculos, elas também se encarregaram de dar características diferenciadas às produções que se estabeleceram através de diferentes gêneros textuais que se desenvolveram ao longo do tempo. Os textos de cunho privado, por exemplo, tornaram-se a partir do século XVII uma forma comum de construção textual capaz de expressar as necessidades de comunicação da comunidade em um determinado período e, ao mesmo tempo, gerar uma dinâmica de relações sociais e históricas que podem ser analisadas sob diversos aspectos. (FOISIL, 2009)

Sobre a temática da escrita epistolar mais especificamente, Gomes (2004) nos ensina que a correspondência pessoal ampliou os valores e códigos de intimidade das sociedades ocidentais e, ao mesmo tempo, constitui o sujeito e seu texto, numa dinâmica de troca interativa onde o diálogo assume um aspecto importante, se não o mais importante, da prática, ideia corroborada por Gontijo (2006) e Pinho (2011).

Na correspondência de Machado de Assis e Joaquim Nabuco a relação emergente de traços linguísticos que denotam a em sociabilidade mais íntima pode ser percebida. Jackson (2009) ressalta que as correspondências trocadas pelos autores impressiona pelo fato de que, apesar a diferença de idade e da posição social que ocupavam, os textos trazem impressões literárias, políticas e estéticos, além de questões pessoais. Assuntos de cunho prático.

A maneira como as palavras são colocadas, bem como os elogios que são direcionados, denotam uma relação de cumplicidade que se concretiza por assinaturas precedidas de trechos tais como: "querido Machado, Espero-o (sem falta)" (ARANHA, 1923, p. 102) "Muitas affectuosas lembranças do amigo sincero e tão sincero admirador" (ARANHA, 1923, p. 110) e " Até quando? Um abraço apertado do Velho Camarada que não se lembra mais desde quando o admira" (ARANHA, 1923, p. 182).

Outra relação interessante e que se apresenta como componente do discurso dos autores está na preocupação como os rumos literários do Brasil, vivência concretizada com a fundação da Academia Brasileira de Letras, instituição proposta como grande salvaguarda a literalidade nacional. Nas cartas o assunto da Academia é uma constante, apresentando preocupações e indicações relacionadas aos membros e à presidência da associação. Nas cartas a Academia é normalmente intitulada como "Nossa Academia" o que denota a criação de uma memória de associação entre a imagem dos autores e na instituição.

A escrita de si mesmo é um processo comum a todas as pessoas que, de alguma forma, fazem construções literárias de determinado personagem, ou seja, cartas, diários, autobiografias, memórias, notas de impressões pessoais, entre outras. Esses gêneros textuais carregam consigo um conjunto de informações relevantes que nos permitem refletir sobre um processo de criação de um determinado espaço para si por meio de seus autores, além de suas visões de mundo.

E a escrita de cartas se encaixa de forma definitiva no contexto da escrita auto ficcional, tendo em vista que esse instrumento é capaz de

construir uma imagem sobre que escreve se utilizando das ferramentas linguísticas da prática da escrita privada

Essas práticas de produção de si podem ser entendidas como englobando um diverso conjunto de ações, desde aquelas mais diretamente ligadas à escrita de si propriamente dita [...]. É o caso de fotografias, dos cartões-postais e de uma série de objetos do cotidiano, que possam a povoar e transformar o espaço privado da casa, dos escritórios etc, em um, teatro da memória. (GOMES, 2004, p. 11).

A proposta de Costa (2013, p.38) agrega e essa discursão ao apontar que:

[...] o estudo do gênero epistolar permite não só reconhecer a importância do mesmo, mas também sistematizar os códigos, as regras e as estratégias subjacentes ao seu sistema, alargando a compreensão sobre este instrumento a um tempo útil e estético. Por extensão, enriquecerá e clarificará as próprias reflexões relativamente à problemática ideológica.

Observando os conceitos apresentados pelos autores, percebe-se que as múltiplas formas de escrita produzem de forma explícita ou implícita discursos sobre quem escreve. Isso ocorre de forma especial nas escritas de cunho privado que, por excelência, são formuladas a partir de códigos linguísticos próprios de onde emergem as impressões pessoais sobre os mais variados temas, inclusive sobre si mesmos, e formulam, desta forma, uma imagem de que de quem escreve, em uma dinâmica de construção de uma autoficção. A nosso ver, tais noções corroboram com a noção de autoficção descrita por Doubrovsky (1977) que apresenta o termo como uma construção literária transmite para esse campo as "aventuras" vividas.

Acrescentemos à discursão o fato de que Hubier (apud ...) defende que os textos de caráter pessoalísticos, que se utilizam do "eu" para a construção de uma imagem literária podem ser considerados autoficção. E, para a compreensão da maneira como esses textos contem o seu processo de memória autoficcional, faz-se relevante o entendimento de uma das ferramentas mais importantes desse processo que a utilização do **ethos** do enunciador. Sobre esse conceito A. Auchlin (2001, p. 93, Apud MAINGUENEAU) afirma que:

A noção de ethos é uma noção com interesse essencialmente prático, e não um conceito teórico claro (...) Em nossa prática ordinária da fala, o ethos responde a



questões empíricas efetivas, que têm como particularidade serem mais ou menos co-extensivas ao nosso próprio ser, relativas a uma zona íntima e pouco explorada de nossa relação com a linguagem, onde nossa identificação é tal que se acionam estratégias de proteção.

Assim, com caso das cartas o estatuto de praticidade no uso do *ethos* é capaz de formular de maneira explícita ou implícita um discurso sobre que escreve, criando mecanismos de comunicação tão eficazes e específicos que são capazes de formular uma memória histórica sobre o autor, em uma dinâmica de autoficção.

Nos casos dos autores aqui analisados a evidência da utilização desse recurso fica clara em várias cartas por eles trocadas, das quais podemos destacar a carta enviada por Joaquim Nabuco a Machado de Assis em 01 de fevereiro de 1865 quando o autor responde a uma crítica elogiosa feita a ele da seguinte maneira: “Não sou poeta; as minhas toscas composições, escriptas nas minhas horas vagas, ainda não pretendem a tanto; título pomposo de – poeta, – que, por extrema bondade e complacencia dignou-se-me applicar [...]” (ARANHA, 1923, p. 99). a dinâmica de negação feita pelo autor, fruto a polidez cavalheresca própria do período é, ao mesmo tempo, retrato de uma postura humilde e de gratidão, mas que revela a ideia de Nabuco de não ver-se como um poeta exímio, o que se contradiz tendo em vista os elogios recebidos por um dos maiores escritores da história da nacionalidade. Apesar disso, o autor da carta segue a sua reflexão afirmando que “de uma certa idade em diante pretendo me não mais applicar á poesia [...]” (ARANHA, 1923, p. 100).

Machado também faz a construção de imagens sobre si, em carta de 20 de novembro de 1904, em agradecimento pelo telegrama enviado Nabuco após a morte de Carolina Machado de Assis, o autor descreve a sua situação presente e, ao mesmo tempo se mostra afeito à solidão.

Foi-se a melhor parte da minha vida, e aqui estou só no mundo. Note que a solidão não me é enfadonha, antes me é grata, porque é um modo de viver com ella, assistir aos cuidados que esta companheira de 35 annos de casados tinha commigo. [...] Aqui me fico, por ora na mesma cada, no mesmo aposento, com os mesmos adornos seus. Tudo me lembra a minha meiga Carolina. Como estou á beira de eterno aposento, não gastarei muito tempo em recordal-a. Irei vel-a ella me esperar. (ARANHA, 1923, p. 148).

Como se pode perceber existe nos dois casos a construção de uma imagem sobre si e sobre o momento em que cada um dos teóricos viveu, inseridos em uma constituição discursiva sobre eles mesmos, resguardados pela cumplicidade da ação da escrita privada, mas ao mesmo tempo possibilitando a externalização de uma construção memorialística de cada um. Noção endossada por Moraes (2011) que verifica nas cartas de Machado uma constante utilização do **ethos** nas comunicações entre Machado de Assis e seus amigos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto discutiu em nível teórico as temáticas da autoficção e **ethos** enunciativo no processo de construção de uma memória histórica por meio da escrita das cartas dos intelectuais: Machado de Assis e Joaquim Nabuco, organizadas e publicadas por Graça Aranha no ano de 1923, buscando verificar a maneira como a escrita epistolar foi usada para a construção de uma escrita de si.

As cartas trocadas entre os dois intelectuais são importante instrumento para a compreensão histórica e social do período em que viveram, bem como de suas atividades sociais, políticas e literárias, haja vista que estas exprimem seus pensamentos entorno dos mais variados assuntos. Além disso, a cumplicidade presente nas cartas, escrita marcada pela privacidade, revela a ação de uma comunicação aparentemente espontânea, mas que precisa ser analisada como possuidora de discursos de construção de si, tendo em vista que toda escrita é marcada por quem a realiza, e no caso do texto de cunho pessoal essa relação fica ainda mais latente.

O **ethos** presente nas cartas aponta para a construção de um discurso sobre cada um deles, buscando enfatizar características pessoais bem como o desejo de mútua colaboração, assinalando a cordialidade e cumplicidade fraternal, de forma especial com relação às decisões que estivessem relacionadas à Academia Brasileira de Letras, instituição da qual ambos eram fundadores. No contexto de troca das cartas, Nabuco (mais voltado à ação política) revela uma atividade autoficcional mais voltada à modéstia com relação à sua ação literária, mesmo tendo a sua genialidade com relação à escrita sendo exaltada por Machado. E Machado apresentando-se como alguém preocupado com o rumo dos caminhos literários do Brasil, ao mesmo passo que se apresenta como alguém afeito à solidão, principalmente após a morte de sua esposa.

Até essa etapa da construção da pesquisa não foram encontrados, nas cartas analisadas, indícios da construção de uma memória que trate exclusivamente sobre as questões abolicionistas dos quais ambos, em níveis diferentes discutiram durante as vidas. Acredita-se que novas pesquisas possam realizar o feito de encontrar indícios sobre esse tocante.

## ABSTRACT

Correspondences, such as private writing, are interesting sources for understanding the sociability of subjects, as well as important tools for understanding their worldview, at the same time that they present in their wake the presence of a ethos enunciative capable of producing an image of themselves by those who write them. Based on these questions, this investigation aims to analyze the book: *Correspondências entre Machado de Assis e Joaquim Nabuco* (1923) that fall into the cycle called by critics as self-fiction and investigate the enunciative ethos of Machado de Assis and Joaquim Nabuco in the letters exchanged by the two writers and research how they established the processes of construction of history through memory in the nineteenth century. Thus, The research brings as a methodological process the investigation of the letters organized by Graça Aranha and written by Joaquim Nabuco and Machado de Assis, two great names in the Brazilian intelligentsia and who corresponded for decades. And to achieve the established objectives, we used the theoretical basis of Costa (2013), Gomes (2004), Gontijo (2006) and Pinho (2011), as well as researchers on the correspondence between both, such as Jackson (2009), Moraes (2011) and Vieira (2010). It is believed that the objectives outlined in relation to the perception that the authors' correspondence are an important tool for the construction of a story about him, through his speech, are achieved.

**Keywords:** Nabuco, Machado, Self-writing, memory, letters.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Graça. **Machado de Assis e Joaquim Nabuco comentários e notas À correspondência entre dous escriptores**. São Paulo: Monteiro Lobato & C. – editores. 1923.

COSTA, Margareth Torres de Alencar. **Sor Juana Inés de la Cruz**: autobiografia e recepção. Tese de Doutorado. Recife, 2013. Disponível em <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11544> acesso em 11 jan 2020.

FOISIL, Madeleine. A escritura do foro privado. In: CHARTIER, Roger (org.).

**História da vida privada**, 3: da Renascença ao Século das Luzes; tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p.321-358.

GOMES, Ângela de Castro (org.) **Escrita de si, escrita da história**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

GOTINJO, Rebeca. **O velho vaqueano**: memória e história da história. Tese ( de doutorado) Niteroi: Instituto de ciências humanas de Filosofia – Departamento de historia, 2006.

JACKSON , Kenneth David. Nabuco a Machado / Machado a Nabuco: Ressonâncias de uma correspondência. **Revista USP**. 2009. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/274359971\\_Nabuco\\_a\\_MachadoMachado\\_a\\_Nabuco\\_ressonancias\\_de\\_uma\\_correspondencia](https://www.researchgate.net/publication/274359971_Nabuco_a_MachadoMachado_a_Nabuco_ressonancias_de_uma_correspondencia) . Acesso em: 30 jan 2020.

MAINGUENEAU Dominique. A propósito do ethos. In: **Ethos discursivo**. Disponível em: <http://www.martinsfontespaulista.com.br/anexos/produ-tos/capitulos/509327.pdf>. Acesso em: 27 de nov de 2019.

MARTINS, Anna Faedrich. Uma discussão teórica acerca da autoficção: a ficcionalização de si em O filho eterno, de Cristovão Tezza. **Letrônica** v. 4, n. 1, p. 181-195 , junho 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/7984>. Acesso em: 30 jan 2020.

MORAES, Marcos Antonio de. Epistolografia de machado de assis: escrita de si e testemunhos de criação literária. **Machado de Assis em linha**. ano 4, número 7, junho 2011. Disponível em: <https://fundar.org.br/public/uploads/22.pdf>. Acesso em: 30 jan 2020.

NASCIMENTO, Suzi R. M. B. do. O homem como “ser social e histórico”: contribuições da psicologia histórico cultural para a escolarização de alunos com deficiência intelectual. **X ANPED SUL**, Florianópolis, 2014. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/293-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/293-0.pdf). Acesso em: 21 jan 2021.

PINHO, Adeitalo Manoel. **Perfeitas Memória**: literatura, experiência e invenção. Rio de Janeiro: 7Letras, 201

# O MITO DILUVAL EM SABELA, DE CONCEIÇÃO EVARISTO

RAIMUNDO SILVINO DO CARMO FILHO<sup>1</sup>  
WILANY ALVES BARROS DO CARMO<sup>2</sup>

## RESUMO

Este trabalho tem como *corpus* de análise a novela "Sabela" que faz parte da obra *Histórias de leves enganos e parecenças*, de Conceição Evaristo, publicada em 2016. A narrativa costura o mito cristão com o mito africano, interligando crenças e culturas. Os elementos da natureza são evocados e simbolizados a partir de uma perspectiva genesíaca, tendo as águas como elemento central desse processo. Nesse sentido, este artigo examina a narrativa "Sabela" sob três aspectos: 1) relaciona o mito cristão do dilúvio com o mito diluvial em "Sabela"; 2) como o animismo se manifesta em "Sabela" e; como ocorre o mito diluval na narrativa. Nosso objetivo é verificar como a novela "Sabela" reconstrói o mito do dilúvio, no contexto da contemporaneidade, sob a perspectiva da literatura afro-brasileira de autoria feminina. Os pressupostos teóricos que amparam este estudo circunscrevem-se no campo da Literatura Afro-brasileira, a partir dos estudos de Evaristo (1996, 2009, 2016), Cuti (2010), Souza (2010), Silva (2016), Ferreira (2017) e outros. Sob mito Elíade (1992), Garuba (2012), Prandi (2010), Costa (2013), entre outros. Este estudo mostra que as narrativas são múltiplas de significação, representam valores culturais oriundos dos ancestrais. Constatamos a importância dos contadores de histórias para a manutenção de mitos, provérbios e narrativas dos povos de tradição oral, traduzidas na cultura brasileira nos dias atuais.

**Palavras-chave:** Conceição Evaristo; Sabela; mito; Literatura afro-brasileira.

1 Doutorando do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí-UFPI/PPGEL. Mestre em Literatura, Memória e Cultura, Especialista em Literatura, graduado em Letras-português e professor da Rede Estadual de Educação do Estado do Maranhão. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro – NEPA/UESPI e um dos organizadores do ÁFRICA-BRASIL. silvinofilho2009@gmail.com

2 Mestre em Literatura, Memória e Cultura pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Especialista em Literatura e estudos culturais. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas afro – NEPA/UESPI. wilanybarros@hotmail.com

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em *O mito do não retorno*, Mircea Eliade afirma que: “[...] os mitos servem como modelos para cerimônias de reatualização periódica dos importantes eventos ocorridos no princípio dos tempos” (1992, p. 9). Na epígrafe acima, podemos perceber a presença do mito diluval na narrativa “Sabela”, de Conceição Evaristo. Esta novela faz parte da obra *Histórias de leves enganos e parencças*, publicada em 2016. A narrativa costura o mito cristão com o mito africano, interligando crenças e culturas. Dessa forma, percebemos em “Sabela” um rito mítico que se assemelha ao mito cristão, narrado no livro Gênesis, que integra *O Velho Testamento*.

Essa passagem do dilúvio pode ser observada, também, na Epopeia de Gilgamesh<sup>3</sup>, poema épico de tradição oral, ligado ao povo mesopotâmico do século XXI a. C. O mito diluval foi e, ainda, é recontado e ressignificado sob diversas formas e por meio de vários povos. O termo “Sabela”, além de nomear a novela, também, se refere à personagem principal, ou ao conjunto de mulheres sabelas. Sabela pode ser vista como representante mitológica de uma tradição de mulheres, a qual guarda consigo poderes sobrenaturais, cuja ancestralidade feminina a faz organizadora e guardadora de saberes da comunidade.

Os mitos vão sendo adequados e readequados a partir de contextos diversos em que os sujeitos se colocam. Partindo de concepções contemporâneo do mito, a narrativa vai tecendo a trama como forma de explicação de questões e fenômenos naturais. Esse ponto se torna singular, na medida em que a ciência, por motivos os mais diversos, não consegue dá cabo das angústias do ser humano na busca por explicações do seu estar no mundo. Assim, o divino tem a força da transcendência, rompendo com os pactos normativos instituídos pelas leis de estados. A bíblia, sob a perspectiva do sagrado, é um bom exemplo de livro guardador e explicador do cósmico e de acontecimentos divinos. Dessa maneira, o sobrenatural, o insólito, o divino, o mágico, o animismo e o maravilhoso constituem um conjunto de forças explicativas das sociedades humanas, cujas crenças os povos se harmonizam e se humanizam em torno do sagrado. Em *O Homem e seus símbolos*, Carl G. Jung afirma que: “Para observarmos as coisas na sua justa perspectiva precisamos, porém, entender tanto o passado do homem

3 O professor Jacyntho Lins Brandão traduz a epopeia para o português com o título “Aquele que se Eleva Sobre Todos os Outros Reis”.

quanto o seu presente. Daí a importância essencial de compreendermos mitos e símbolos" (2008, p. 69).

O mito atravessa o passado e o presente das comunidades humanas, revisitando-as e atualizando-as a partir de forças entrelaçadas nas histórias transmitidas pela oralidade dos povos presentes e dos povos ancestrais. É nesse sentido que as narrativas ficcionais, como "Sabela", de Conceição Evaristo atualizam os mitos, e redimensionam seus significados para os povos atuais. A vida cotidiana das sociedades auxiliadas pelos mitos se ampara nas suas forças divinas e cosmogônicas para transpor o tempo e o lugar. Dessa forma, os sujeitos têm a tarefa de seguir o curso dos seus rituais festivos, comemorativos e cerimonialísticos, revelando uma sociedade impregnada pelos mitos, lendas e fábulas. Para a professora Margareth Torres:

[...] como uma necessidade de obter respostas a estas questões, surgiram as lendas, os mitos. Havia mito para explicar tudo: mito da criação e da destruição do mundo; do nascimento dos heróis; do sol; da lua; porque segundo Frye (2000), o mito é uma forma de arte verbal e pertence ao mundo da arte sendo um mundo formado pela natureza cuja forma é humana, desse modo, mesmo diante do fato da explicação dos fenômenos da natureza pela ciência, o homem ainda persiste em contar essa perspectiva do tipo de história (2013, p. 109).

O imaginário coletivo é um eterno retorno ao encantamento dos mitos e lendas. Dessa forma, um dos elementos da natureza que simbolizam essa força é a água, seja dando vida ou tirando-a. Isso nos leva a pensar no mito de expressão do conhecimento de forma lúdica e sem muita explicação acerca da fundação do mundo e dos que nele habitam. É nesse limiar que o mito diluval, em Sabela, é narrado a partir do encantamento das águas. Nesse contexto, o objetivo desse trabalho é estudar o mito do dilúvio na obra *Histórias de leves enganos e parecenças*, de Conceição Evaristo, especificamente, na novela Sabela. A intenção é verificar como a autora atualiza os mitos e como esses mitos revigoram uma cultura afro-brasileira. A obra é uma coletânea de narrativas, as quais ficcionalizam as mais diversas manifestações do imaginário afro-brasileiro sob a perspectiva da ancestralidade negra feminina. Os contos vão revelando como os homens e mulheres negras foram vistos e como são tratados no contexto da sociedade atual.

Conceição Evaristo, ao escrever “Sabela”, dissolve em prosa-poética a imprevisibilidade do acaso, dos mistérios, das lendas e dos mitos. É através disso que a autora traduz para a literatura todo um conjunto de significações da oralidade e da ancestralidade afrodescendentes existentes na cultura brasileira. A escritora recorre à simbologia, às metáforas, morfologia, à uma sintaxe repleta de entonações e imagens poéticas. Todo esse processo de formação da narrativa e do texto nos ajuda a compreender suas personagens e suas lutas diárias.

## O ANIMISMO EM SABELA

A obra de Conceição Evaristo vem revelando uma ancestralidade, intimamente, ligada às culturas de matrizes africanas, além de indicar uma memória em resistência e em processo de transculturação no Brasil. É desse olhar de dentro que Conceição Evaristo (re)conta suas histórias.

Acato as histórias que me contam. Do meu ouvir, deixo só a gratidão e evito instalação de qualquer suspeita. Assim caminho por entre vozes. Muitas vezes ouço falas de quem não vejo nem o corpo. Nada me surpreende do invisível que colho. Sei que a vida não pode ser vista só a olho nu. De muitas histórias já sei, pois vieram das entranhas do meu povo (EVARISTO, 2016, p. 15).

A obra de Conceição Evaristo segue uma linha que se direciona para a ligação entre escrita e oralidade. Recheiar a escrita de oralidade indica as estratégias da escritora em transcrever uma ancestralidade negra oriunda de suas relações com a cultura negra e com “resíduos” (GLISSANT, 2013) da cultura africana na constituição da cultura brasileira. Nesse sentido, a autora monta um corpo de valores afrodescendentes que contribui na elaboração dos elementos étnicos representativos da identidade negra. Em outros termos, ela faz de sua literatura um “instrumento de modificação de seu **status** social e político” (SOUZA, 2010, p. 213). Luiz Silva (o Cuti) afirma que: “A literatura é poder, poder de convencimento de alimentar o imaginário, fonte inspiradora do pensamento e da ação” (2010, p. 12).

Dessa forma, a narrativa mítica narrada em “Sabela” nos revela um dos elementos marcantes na natureza; a água. Para a autora, a água simboliza a força vital da vida, no sentido de que pode dá-la ou tirá-la. Isso nos leva a pensar na explicação mítica da origem de tudo. A tradução desse universo mítico para a literatura ocorre sob à ótica do lúdico, diluído num animismo, profundamente, dinâmico das imagens, passagens, metáforas



e frases sonoras. Os fatos narrados são contados por mulheres sabelas que carregam um saber ancestral. Essas vozes-mulheres fazem com que o leitor se envolva na trama e, algumas vezes, se reconheça como parte da narrativa. Assunção de Maria Sousa e Silva afirma que ***Histórias de leves enganos e parecenças***: “[...] é um livro inovador no limiar de suas obras, pois percorre a seara do estranho, do “mágico” e do imprevisível que caracteriza um pensamento animista” (SILVA, 2016, p.8). Para Harry Garuba (2012), o realismo animista é um persistente reencantamento do mundo.

Ao empregar a expressão “reencantamento do mundo”, portanto, desejo chamar a atenção para o inverso do que Weber descreve: um processo segundo o qual “elementos mágicos do pensamento” não são deslocados mas, ao contrário, constantemente assimilam novos desenvolvimentos na ciência, tecnologia e a organização do mundo dentro de uma cosmovisão basicamente “mágica”. Em vez de “desencantamento”, um persistente reencantamento ocorre, portanto, o racional e o científico são apropriados e transformados no místico e no mágico (GARUBA, 2012, p. 239).

No universo ancestral de matriz africana, o animismo está intimamente ligado aos contos orais, cuja crença é a base dessas narrativas. Assim, a natureza é um organismo viva, constituída de alma, indicando ações coordenadas e intencionais quando do ato de punição ou redenção das pessoas (GARUBA, 2012). Além disso, a narrativa “Sabela” revela relações muito fortes com as memórias afetivas de Conceição Evaristo. É desse universo afetivo e íntimo que sobressai uma cosmovisão da ancestralidade negra, sobretudo, a partir representação das personagens e dos episódios protagonizados na novela.

## O MITO DILUVAL EM SABELA

Numa tarde, a força da natureza se apresenta de forma voraz e, se não fosse pela interferência da mãe de Sabela, todos da cidade teriam sido engolidos pelo grande temporal, que devastou quase toda cidade e a maioria da população. Assim, “Sabela” é recheada de tradição oral, de religiosidade e de crenças no espírito dos ancestrais. Conceição Evaristo liga o movimento da vida ao presente e o presente ao passado. Nesse contexto, ela utiliza da memória para construir, através da palavra escrita,

conhecimentos oriundos das heranças das várias culturas seja ela cristão hebraico e/ou africana, ressignificados em solo brasileiro. Nesse contexto, a escritora afirma que:

Histórias orais, ditados, provérbios, assim como uma gama de personagens de folclore brasileiro, são heranças das várias culturas africanas aqui aportadas e podem ser entendidas como ícones de resistência das memórias africanas incorporadas à cultura geral brasileira, notadamente a vivida pelo povo (EVARISTO, 2009, p. 19).

Em “Sabela”, o mito é bem marcante, pois se utiliza de elementos da natureza como a fecundidade e o simbolismo das águas. O texto recupera as narrativas da tradição dos ancestrais para preservar a memória e afirmar sua identidade negra. Elio Ferreira de Souza (2010) afirma que: “[...] a forma de narrar / cantar do *griot* migrou com os milhões de cativos africanos transplantados para a Américas”. Essa tradição de contar histórias contribui na transmissão dos valores culturais, bem como na construção de uma consciência histórica de um povo.

O griô da Diáspora se situa no lugar de encruzilhada da memória real e imaginada, no limiar de fronteiras e identidades em movimento, quando conta a história da sua vida e das pessoas da sua comunidade, transmitindo um significado mais humano, mítico ou “mágico” à narração através da interferência da sua imaginação ou do imaginário popular durante o processo de criação artística (FERREIRA, 2010, p. 120).

A novela “Sabela” é dividida em três partes, as quais se interligam por meio de uma narrativa cíclica. Essa narrativa se configura através do retorno ao passado, ligado pelo momento do dilúvio, o qual se torna infinito e circular, visto que a narrativa se inicia e termina com o mesmo enredo. Assim, é possível compreender a simbologia das águas com o modelo mítico de criação da vida. A pesquisadora Sylvania Capua Carvalho, em *Narrativas da Ancestralidade: O mito feminino das águas em Mia Couto*, afirma que:

[...] as águas têm significado especial nas manifestações culturais africanas por remeterem aos mitos de fundação, os quais regem as múltiplas formas de vida. Tal como na cultura cristã, elas fazem parte de mundo primordial, do qual os seres humanos e o universo descendem (2015, p. 74).

Conceição Evaristo costura o mito cristão com o mito africano, interligando crenças e culturas. É por meio da trama que a narradora encanta

o leitor-ouvinte, com o enredo transcendendo a imaginação. Os episódios são narrados em torno de um grande dilúvio, o qual fora previsto por Sabela. Numa tarde, a força da natureza se apresenta de forma voraz e, se não fosse pela interferência da mãe de Sabela, todos da cidade teriam sido engolidos pelo grande temporal, que devastou quase toda cidade e a maioria da população. A narradora-personagem Sabela descreve a ação da natureza. "E assim tudo se deu":

Quando no céu retumbaram trovões, gritos rasgados da boca do tempo, as vozes do alto foram repetidas desde lá de dentro das entranhas da terra. Os buracos terrestres, mesmos os bem-bem pequenos, como os minúsculos orifícios por onde penetram as menores formigas, até as crateras de onde jorram os vômitos dos vulcões, todos copiaram os gritos celestes. Todas as inimagináveis frinchas do chão manifestaram-se com um longo e profundo som. Todas as fendas do solo bradaram violentamente, inclusive a maior, a guardadora das imensas águas, o mar. Repito. Todos os buracos terrestres devolveram aos céus, em forma de eco, os brados roucos e lancinantes que se despendiam das nuvens. Tudo foi um só abalo, um transtorno só. Céu e terra como se tudo fosse uma única matéria em rebuliço. Eu lembro que, naquela tarde, os sons mais baixos provinham das vozes humanas em gritaria. Os cães ladravam em uníssono, misturando confusamente seus lamentos aos finos e irritadiços miados dos gatos [...] Olhei Sabela, Mamãe tinha a expressão toda úmida (EVARISTO, 2016, p. 59).<sup>4</sup>

No dia do dilúvio, a mãe Sabela ficou com a roupa molhada, "[...] amanececeu dados sinais de alagamentos futuros" (EVARISTO, 2016, 60). A mãe nova, de onze irmãs, assim como a mãe, carregava a força da água em seu corpo e viu, também, torrentes de águas passando por debaixo da cama enquanto suas irmãs dormiam. A mãe Sabela acompanhava o ritual católico chamado de Domingo de ramos, pois sabia que esses ramos bentos têm a força de afastar o mal. No dia que amanheceu toda molhada, prevendo o dilúvio, apanhou os ramos e começou a benzer os espaços da

---

4 "Se for mera coincidência, o dilúvio narrado no excerto acima parece-nos uma premonição enunciada magicamente pela narradora acerca da barragem de Brumadinho, episódio ocorrido recentemente em Minas Gerais, protagonizado pelo "dilúvio de lama" oriundos dos rejeitos da barragem de usinas de ferro da empresa do Rio Doce". Elio Ferreira de Souza, 2019.

casa com o intuito de acabar com a tempestade. Ela pegava “[...] as ramagens sagradas, balançadas de dentro para fora da casa, ou queimadas em algum cantinho [sabia que] eram capazes de aplacar a cólera da chuva” (EVARISTO, 2016, p. 63).

As Sabelas rezavam para Cristo e Santa Bárbara, mas, às vezes, sentiam uma força canto que contagiava a todas: “[...] uma fé engrandecida saltava de nossas preces, que se estendiam a outras regiões divinas” (EVARISTO, 2016, p. 62). As Sabelas uniram as crenças e clamaram para que todos os santos e orixás tivessem misericórdia, visto que a previsão para a cidade era devastadora. A mãe Sabela ficou assustada ao pressentir a força da chuva, a qual se abateria naquele lugar. Então, as Sabelas rezavam e, ao mesmo tempo, entoavam: “[...] cantigas para Iansã, pois ela quem comanda os ventos, os raios, as tempestades e poderia, caso quisesse, aplacar o furor das águas que ameaçava a cidade” (EVARISTO, 2016, p. 62). Nessa passagem, podemos identificar a cosmogonia religiosa, associando Iansã à Santa Bárbara.

Os negros criaram estratégias para celebrar os deuses e cultuar as religiões africanas, ocultando, por exemplo, as imagens dos santos cristãos. Entre outros fatores, esse tipo de resistência cultural ou disfarce teria contribuído provavelmente na formação do “sincretismo” religioso da Umbanda, do Tambor de Mina e outros cultos afro-brasileiros (SOUZA, 2017, p. 100-101).

A cosmogonia entre as duas religiões está presente na cultura afro-brasileira desde a chegada dos povos africanos no Brasil. A partir disso, a escritora Conceição Evaristo se utiliza dessa “crioulização” (GLISSANT, 2013) religiosa para fortalecer suas raízes ancestrais. Ela também trabalha a linguagem mítica vinda da oralidade, materializada em forma de linguagem poética, mostrando a força da natureza animista. No artigo, “Música de fé, música de vida: a música sacra do candomblé e seu transbordamento na cultura popular brasileira”, de Reginaldo Prandi, o autor ressalta que o mito ensina como os orixás e os homens foram concebidos.

O mito que fala da criação da religião dos orixás que louvar os deuses é cantar para eles e fazê-los dançar junto aos humanos. A união dos homens com os deuses se realiza ritualmente numa assembleia de confraternização presidida pelos tambores, em que ritmos, melodias e letras, sobretudo ritmos, servem para chamar as divindades e fazer com que elas possam ao menos momentaneamente

conviver com homens e mulheres, dos quais foram separados desde os tempos primordiais da Criação (PRANDI, 2010, p. 545).

No caso, a Sabela canta para afastar os maus espíritos e para livrar a cidade do choro da mãe natureza. A narradora-personagem, assustada com o futuro acontecimento na cidade, presenciava em sua mãe Sabela os “[...] pedaços de medo em sua face, mas que logo desapareciam, e seu rosto, então ganhava o ar tranquilo, de quem tem plena convivência com os profundos segredos da vida” (EVARISTO, 2016, p. 63). A protagonista-narradora revela o lado oculto das mulheres Sabelas ao descrever a forma pela qual acontecem os rituais de benzimento. Apesar de todas as orações e clamores, elas não conseguem afastar as fortes chuvas. Diante disso, a mãe Sabela decide avisar ao prefeito sobre sua visão de enxurrada na intenção de salvar as vidas dos moradores. O “homem ordenou à imprensa falada, lida e assistida que instruisse a todos como deveriam agir. [...] E antes mesmos que brutalmente as águas chovessem, o prefeito decretou estado de calamidade pública na cidade” (EVARISTO, 2016, p. 61). Assim, a população é avisada do temporal que iria se abater sobre a cidade e, dessa forma, tenta se prevenir contra a enxurrada marcada para aquela tarde.

“E assim tudo se deu...” (EVARISTO, 2016) a enxurrada passou devastando a cidade e poucos habitantes conseguiram se salvar. Muitos desses tinham uma ligação mágica com as mulheres sabelas. Compreendemos que a grande chuva foi o aviso da natureza para pararem de agredir o meio ambiente. Essa podem ser uma das explicações para a enxurrada que se abateu na cidade. No livro, *A questão Ancestral* (2018), de Fábio Leite, os ancestrais estão ligados à comunidade, promovendo um equilíbrio. Entretanto, quando as normas não estão sendo respeitadas, há uma advertência ou castigo.

De fato, os ancestrais podem auxiliar a comunidade nos momentos difíceis, onde sua interferência é necessária para a manutenção do equilíbrio. Em contrapartida, podem também advertir ou castigar, quando as normas ancestrais não são cumpridas de maneira aceitável. Para essas interferências suas próprias forças e poderes, frequentemente aumentadas por estar próximos das instâncias divinas, ou recorrem as próprias divindades (LEITE, 2018, p. 351).

Outro ponto a ser tocado é sobre o quase assassinato de Sabela-mãe pelos habitantes da cidade e, também, pela falta de agradecimento por alguns moradores pela fertilidade do rio, a qual ajudou a gerar crianças,

pois vovó Sabela “[...] havia livrado a cidade de morrer à mingua de pessoas, pois, antes mulher alguma paria” (EVARISTO, 2016, p. 64-65). Mas, depois que vovó Sabela pariu no leito do rio seco, tanto o rio ressurgiu, como as mulheres que banhavam nele ficaram férteis. “E assim tudo se deu” (EVARISTO, 2016):

Quando vovó sentiu que a filha nadava dentro dela procurando o caminho da saída, se encaminhou para o leito de um rio que estava vazio havia anos. Chuva alguma havia conseguido ressuscitar as águas daquele vale. Mas, quando as águas do parto começaram a vaziar do meio das coxas de vovó, antes mesmo de Sabela ser expelida, o rio começou a encher. E o sulco da terra, antes seco e cheio de rachadura plenificou-se com uma água avermelhada, lembradiça a sangue. Após esse acontecimento, as mulheres do lugar, que antes haviam se tornado estéreis, começaram novamente a engravidar quando se banhavam nas águas do rio. E voltavam depois à beira do rio, para cumprir as alegrias do parto, misturando seus líquidos à liquidez vazante da correnteza. A partir do nascimento de mamãe, Vovó Sabela, uma mulher comum, passou a ser reverenciada por todos do lugar. [...] Por alguns anos, até a menina Sabela ser apontada como bruxa (EVARISTO, 2016, p. 65).

A literatura mítica na novela Sabela indicia a tentativa da escritora em manter vivos os fluxos culturais de uma matriz africana com vestígios da cultura hebraica cristã. Essa tradição se interliga aos mitos de fundação do mundo. Tal conhecimento é inserido na narrativa como forma de despertar o encantamento na literatura africana e afro-brasileira. Paulina Chiziane afirma que a mulher é o centro da vida, pois do seu ventre gera toda a humanidade. Portanto, nas religiões **bantu**, toda desgraça que se abate na terra a culpada é sempre a mulher, por ter gerado todo tipo de pessoa.

Comparo a mulher a terra, porque lá é o centro da vida. Da mulher, emana a força mágica da criação. Ela é abrigo no período da gestação. É alimento no princípio de todas as vidas. Ela é prazer, calor, conforto de todos os seres humanos na superfície da terra. Nas religiões **bantu**, todos os meios que produzem subsistência, riqueza e conforto, como água a terra e o gado, são deificados, sacralizados. Quando uma grande desgraça recai na comunidade sob forma de seca, epidemias, guerra, as mulheres são severamente punidas e consideradas as maiores infratoras dos princípios religiosos da tribo pelas seguintes razões: são

os ventres delas que geram feiticeiros, as prostitutas, os assassinos e os violadores de normas. Porque é o sangue podre das suas menstruações, dos seus abortos, dos seus nadomortos, que infertilizam a terra, polui os rios, afasta as nuvens e causa epidemias, atrai inimigos e todas as catástrofes (CHIZIANE, 2018, p. 31).

Esses instrumentos ou códigos de punição que recaem sobre as mulheres “bantu” entram em relação com a novela “Sabela”, visto que a menina Sabela quase foi assassinada pelos habitantes da cidade, por temerem alguma maldição advinda de uma sabedoria tão precoce, manifestada pela protagonista. Outra marca da narrativa é a repetição do nome Sabela ao longo dos séculos. Em relação ao nome da linhagem, Hampâté Bâ (2010) salienta que “[...] para o africano, a invocação do nome de família é de grande poder. Ademais pela repetição do nome da linhagem que se saúda e se louva em africano” (p. 198).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do percurso, podemos observar o quanto a obra da autora é múltipla de significação, pois representa valores culturais oriundos dos antepassados. Constatamos a importância dos contadores de histórias para a preservação das narrativas ancestrais responsáveis pela manutenção dos mitos, provérbios e narrativas dos povos de tradição oral, os quais ainda persistem e são ressignificados nos dias atuais. A postura diaspórica evaristiana nos conduz à uma literatura ligada à questões sociais dos negros, como também estabelece um lugar de fala que diz respeito às demandas étnicas, religiosas e linguísticas. Uma das peculiaridades da escrita de Conceição Evaristo, dá-se pela protagonização da mulher negra como heroína nas suas narrativas.

Dessa forma, a literatura escrita pelos negros em diáspora forja outros mundos, outras histórias alicerçadas numa escrita de si, na promoção de uma identidade de dentro, em primeira pessoa, no testemunho do eu, ou como afirma Conceição Evaristo, numa escrita da escrevivência. Na obra de Conceição Evaristo, observamos vestígios da oralidade, no tocante à repetição e ênfase de nomes, provérbios ou expressões. A narradora chama o leitor/ouvinte para participar da história, fazer parte de dentro dos fatos narrados. O emprego de frases curtas, provérbios e ditados populares é utilizado para dar materialidade à palavra oral. Assim, os elementos da oralidade contribuem para a preservação da cultura e da religiosidade

afrodescendente. Esses elementos ganham um campo de plurissignificação servindo para construção e reconstrução da identidade negra na literatura.

A novela "Sabela" a escritora Conceição Evaristo se lança ao projeto narrativo do "mágico" e insólito próprios de uma cosmogonia animista de matriz africana, que produz as vozes da natureza e seus desígnios. Desse modo, apresenta sabedorias que reafirmam o legado ancestral da antiguidade africana de forma mítica.

Ao longo do percurso, compreendemos que Conceição Evaristo é uma escritora contemporânea daquelas que advogam para si o status de mulher, negra, brasileira oriunda de uma das favelas de Belo Horizonte. Hoje, uma das principais representantes por redesenhar as posições e lugares destinados à mulher negra e ao homem negro dentro da literatura contemporânea. Acreditamos que as divulgações de suas obras são importantes para construção de uma identidade pautada na consciência da diversidade cultural, garantindo respeito às diferenças e reconhecimento das culturas afro-brasileiras e africanas.

Neste estudo, vimos que a narrativa "Sabela", de Conceição Evaristo que está presente na Obra *Histórias de leves enganos e parecenças* (2016), trata-se de uma rememoração que se apresenta de forma diversificada, pois representa um recurso de revisão de conceitos, de métodos e princípios, utilizados num sentido de construir imagens positivas do negro, discursos e forjar situações que possam possibilitar a criação de eventos e, assim, transmitir os valores, contribuições e participação do sujeito negro nos espaços social, político e cultural na diáspora africana e, particularmente, no Brasil.

## ABSTRACT

This work has as its corpus of analysis the novel "Sabela", which is part of the work *Histórias de Milos Mises and Similarities*, by Conceição Evaristo, published in 2016. The narrative sews the Christian myth with the African myth, interconnecting beliefs and cultures. The elements of nature are evoked and symbolized from a genesis perspective, with water as a central element of this process. In this sense, this article examines the narrative "Sabela" under three aspects: 1) it relates the Christian myth of the flood with the flood myth in "Sabela"; 2) how animism manifests itself in "Sabela" and; 3) how the diluvial myth occurs in the narrative. Our objective is to verify how the soap opera "Sabela" reconstructs the myth of the deluge, in the context of contemporaneity, from the perspective of Afro-Brazilian literature of female authorship.



The theoretical assumptions that support this study are circumscribed in the field of Afro-Brazilian Literature, from the studies of Evaristo (1996, 2009, 2016), Cuti (2010), Souza (2010), Silva (2016), Ferreira (2017) ) and others. Under myth Eliade (1992), Garuba (2012), Prandi (2010), Costa (2013), among others. This study shows that narratives are multiple of meaning, representing cultural values from ancestors. We see the importance of storytellers for the maintenance of myths, proverbs and narratives of peoples of oral tradition, translated into Brazilian culture today.

**Keywords:** Conceição Evaristo; Sabela; myth; Afro-Brazilian literature.

## REFERÊNCIAS

BÍBLIA. Gênesis. Português. In: *Bíblia sagrada: velho testamento*. Tradução de João Ferreira de Almeida. 2 ed. Barueri – SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993. Cap 7-8.

CARVALHO, Sylvania Capua. *Narrativas da ancestralidade*: o mito feminino das águas em Mia Couto. – 1. Ed. – Curitiba: Appris, 2015.

COSTA, Margareth Torres de Alencar. *A presença do mito de Fausto em O sol dos trópicos*. In: \_\_\_\_\_. SILVA, Marinalva Freire da (Org.). Literatura & Linguagens. João Pessoa: Sal da Terra, 2013.

CUTI, Luís Silva. *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo negro, 2010.

CHIZIANE, Paulina. *EU, MULHER ... por uma visão do mundo*. Belo Horizonte: Nandyala, 2018.

DIONÍSIO, Dejair. *Ancestralidade bantu na literatura afro-brasileira*: reflexões sobre o romance "Ponciá Vicêncio" de Conceição Evaristo. Belo Horizonte: Nandyala, 2013.

ELIADE, Mircea. *O mito do eterno retorno*. Mercury: São Paulo, 1992.

EVARISTO, Conceição. *Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade*. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, V.13, n. 25, 2º Semestre. P. 17-31, 2009.

EVARISTO, Conceição. *A escritora afro-brasileira: ativismo e arte literária*. Belo Horizonte: Nandyala, 2016. Entrevista concedida a Dawn Duke.

EVARISTO, Conceição. *Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade*. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado/PUC, 1996.

EVARISTO, Conceição. *Histórias de leves enganos e parecenças*. Rio de Janeiro: editora Malê, 2016.

FERREIRA (de Souza), Elio. *Poesia negra das Américas*: Solano Trindade e Langston Hughes. Recife: Programa de Pós-Graduação da UFPE, 2006.

GARUBA, Harry, TRADUÇÃO. *Explorações no realismo animista: notas sobre a leitura e a escrita da literatura, cultura e sociedade africana*. Trad. Elisângela da Silva Tarouco. Nonada: Letras em Revista [en linea] 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512451673021>. Acesso: 21 de abril de 2021.

GLISSANT, Édouard. *Introdução a uma poética da diversidade*. Tradução de Enilce do Carmo Albergaria Rocha. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A Tradição Viva. In: \_\_\_\_\_ KI-ZERBO. (org.) História Geral da África I: Metodologia e Pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010, p.167-212.

JUNG, C. G. *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

LEITE, Fábio. *A questão ancestral: África negra*. São Paulo: casa das Áfricas & Pallas Athenas, 2008.

OLIVEIRA, Eduardo David de. *Epistemologia da Ancestralidade*. Disponível em: [https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/eduardo\\_oliveira\\_-\\_epistemologia\\_da\\_ancestralidade.pdf](https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/eduardo_oliveira_-_epistemologia_da_ancestralidade.pdf). Acesso em: 26 de outubro de 2017.

PRANDI, Reginaldo. *Música de fé, música de vida: a música sacra do candomblé e seu transbordamento na cultura popular brasileira*. In: \_\_\_\_\_ . PEREIRA, Edmilson de Almeida (Org.). *Um tigre na floresta de signos: estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil*. Belo Horizonte: 2010.

SIN-LÉQI-UNNÍNNI. Ele que o abismo viu: ***A epopéia de Gilgamesh***. Trad. de Acárdio, introdução e comentários de Jacyntho Lins Brandão. – 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SILVA, Assunção de Maria Sousa e. Prefácio. In: EVARISTO, Conceição. ***Histórias de leves enganos e parecenças***. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

SOUZA, Florentina. ***Cadernos Negros: Literatura afro-brasileira?*** In: \_\_\_\_\_. PEREIRA, Edimilson de Almeida (Org.). ***Um tigre na floresta de signos: estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil***. Belo Horizonte: 2010.

SOUZA, Elio Ferreira de. ***POESIA NEGRA DAS AMÉRICAS***: Solano Trindade e Langston Hughes. Curitiba: Appris, 2017.

WATT, Ian P. ***Mitos do individualismo moderno: Fausto, Dom Quixote, Dom Juan, Robinson Crusóé***. Trad. Mario Pontes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

# CANTO DOS DESENRAIZADOS EM *DIÁRIO DE RETORNO AO PAÍS NATAL*, DE AIMÉ CÉSAIRE

RAIMUNDO SILVINO DO CARMO FILHO<sup>1</sup>

SEBASTIÃO ALVES TEIXEIRA LOPES<sup>2</sup>

ALCIONE CORRÊA ALVES<sup>3</sup>

## RESUMO

Os estudos acerca da literatura de autoria negra vêm ganhando profundidade à medida que a crítica afrodescendente se consolida, revelando autores, obras e recepção. Nesse sentido, este artigo examina o poema *Diário de um retorno ao país natal*, de Aimé Césaire, sob dois aspectos: a) reconstrução do sujeito interior a partir da revalorização da negritude; e b) reconstrução cultural do sujeito a partir do retorno ao país natal. Consideramos relevantes as seguintes indagações: 1) o que faz Aimé Césaire querer se auto-reconstruir interiormente? E 2) qual o papel do seu país natal nesse processo de reconstrução cultural? Os pressupostos teóricos que amparam este estudo circunscrevem-se no campo dos estudos Pós-coloniais e da Crítica Literária Afrodescendente, a partir dos estudos de Fanon (2015), Bhabha (2014), Glissant (2013), Gilroy (2013), Bonnici (1998), Bosi (1992), Alves (2017), Munanga (2013), Almeida (2012) e Souza (2005), entre outros. Esse estudo mostra que o poema de Césaire tem duas dimensões: a) reconstrução interior do sujeito; e b) reconstrução cultural do sujeito. Pelos exames, compreende-se a literatura negra como fator de construção identitária.

**Palavras-chave:** Aimé Césaire; Diário de um retorno ao país natal; identidade étnica.

1 Doutorando em Letras (PPGEL) da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professor do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA). Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro (NEPA) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). silvinofilho2009@gmail.com

2 Doutor em Letras, Área de concentração: Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Norte-Americana, pela Universidade de São Paulo (2002); Pós-Doutorado na Universidade de Winnipeg, Canadá (2007); Pós-Doutorado na Universidade de Londres/School of Oriental and African Studies, Inglaterra (2014), professor Associado da Universidade Federal do Piauí. slopes10@uol.com.br

3 Doutor em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2012), professor associado I na Universidade Federal do Piauí. alcione@ffpi.edu.br

"Partir. Meu coração estalava de generosidades enfáticas. Partir... eu voltaria liso e jovem a este país meu e diria a este país cujo limo entra na composição da minha carne: "Andei por muito tempo errante e volto para a hediondez desertada das vossas chagas"<sup>4</sup>".

Aimé Césaire<sup>5</sup>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As literaturas de autoria negra<sup>6</sup> materializam um labor de autor(a)es com a linguagem e a busca por expressão de experiências de vida desses sujeitos. Nos países ou regiões onde as literaturas amefricanas<sup>7</sup> se concretizam, muitas são as convergências de aspectos que as aproximam umas às outras: "Apesar de todas as suas diferenças, essas literaturas originam-se da 'experiência de colonização'" (BONNICI, 1998). Para além disso, as experiências da colonização, a escravização e a des-territorialização constituem um entre-lugar a partir do qual se iniciam jornadas traduzidas na literatura e materializadas em narrativas, as quais se revelam no formato do texto, na linguagem, na semântica, no pensar, no agir das personagens, assim como no ponto de vista adotado pela voz autoral.

Esse ponto em comum incentiva-nos a pensar a literatura negra como árvore cujas raízes textuais e estéticas implicam encontros étnico-identitários. Nesse sentido, as narrativas negras constituem uma

---

4 "Partir. Mon coeur bruissait de générosités emphatiques. Partir... j'arriverais lisse et jeune dans ce pays mien et je dirais à ce pays dont le limon entre dans la composition de ma chair: "j'ai longtemps erré et je reviens vers la hideur désertée de vos plaies".

5 AIMÉ, Césaire. *Diário de um retorno ao país natal*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

6 Faço uso da terminologia para especificar minha abordagem acerca da literatura de autoria negra tanto no Brasil quando na diáspora negra. Importa registrar a existência de um debate consciente acerca das possibilidades de definição da literatura desses sujeitos dentro da comunidade científica brasileira. É consenso também o reconhecimento de um sistema literário afrodescendente. Sobre o assunto, ver os estudos de: Cadernos Negros. *Três Décadas, ensaios, poemas, contos*. Org. Esmeralda Ribeiro e Márcio Barbosa. São Paulo: Quilombhoje, 2008. PEREIRA, Edimilson de Almeida. *Um tigre na floresta de signos: estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil*. Organizador: Edimilson de Almeida Pereira. Belo Horizonte: 2010. DUARTE, Eduardo de Assis. *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. Vol: 4: Belo Horizonte; UFMG, 2011.

7 Para maiores investigações acerca dos conceitos de amefricanidades, verificar: GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

rede de diálogos, na qual sobressai uma escrita de nós, uma escrita da coletividade, conforme propõe Conceição Evaristo: "poéticas da escrivência" (2020). Essas poéticas prometem o encontro e o acolhimento sob à ótica da crioulizado das culturas (GLISSANT, 2013). Essas artes "do sendo" (BHABHA, 2014) conectam o passado dos povos negros escravizados à diáspora contemporânea. É por isso que as literaturas negras implicam relações nas quais os sujeitos negros formulam histórias dissonantes e destoantes das literatura nacionais<sup>8</sup>. Édouard Glissant afirma que, no atual estágio das relações identitárias, as culturas compósitas revelam identidades rizomáticas, que vão ao encontro de outras identidades. O martinicano classifica esse fenômeno inclusivo como "poética da diversidade" (2013).

Entre as várias características das literaturas negras, os sentimentos de perda, fenda, rasura e abandono, as marcas de desterritorialização, o desmantelamento étnico, distúrbios familiares, alienação social, esvaziamento histórico e, por conseguinte, a quebra das identidades comunais são reflexos dos impactos catastróficos da colonização europeia nesses povos. Nesse contexto, o objetivo desse ensaio é estudar o poema *Diário de retorno ao país natal*, de Aimé Césaire. Interessa-nos examinar as formas de reconstrução do sujeito sob dois aspectos: a) reconstrução do sujeito interior a partir da revalorização da negritude; e b) reconstrução cultural do sujeito, a partir do retorno ao país natal. Consideramos as seguintes indagações: 1) o que faz Aimé Césaire retornar à cultura americana? E 2) qual o papel do seu país natal no processo de reconstrução cultural do sujeito negro poemático? São questionamentos como estes que pretendemos responder.

A epígrafe que abre esse ensaio atravessa seu título para imprimir um pensamento metafórico do negro desenraizado duplamente: a) a pessoa negra vive a diáspora, a reterritorialização; "Andei por muito tempo errante" (CÉSAIRE, 2012). O negro em diáspora vive uma condição singular de estranhamento, por fazer parte de dois mundos. Um mundo que ficou para trás e outro que se abre diante dos seus olhos. Sua errância consiste da dupla consciência resultante desses dois mundos, ou seja, a que mundo ele pertence? O verso de Aimé Césaire capta muito bem esse sentimento. B) A pessoa negra vive o deslocamento

---

8 Sobre os conceitos de culturas atávicas e rizomáticas, examinar: GLISSANT, Édouard. *Introdução a uma poética da diversidade*. Tradução de Enilce do Carmo Albergaria Rocha. Juiz de Fora: UFJF, 2013.

interior; "Andei por muito tempo errante e volto para a hediondez desertada das vossas chagas" (CÉSAIRE, 2012). Stuart Hall<sup>9</sup> ressalta que a fragmentação da identidade interior causa um sentimento de estranhamento do próprio eu. O negro vive o deslocado do eu (2006). No entanto, o canto dos desenraizados não pode ser visto como um estado de alienação total, sem possibilidades de ressignificação. Deve ser visto como prefácio às fases de reconstrução da pessoa na sua humanidade e sua imersão ao autoencontro. É por isso que Aimé Césaire afirma, profeticamente: "[...] eu voltaria liso e jovem a este país meu e diria a este país cujo limo entra na composição da minha carne"; "Andei por muito tempo errante e volto para a hediondez desertada das vossas chagas" (CÉSAIRE, 2012).

## Retorno para casa 1

*Diário de um retorno ao país natal* foi lançado em 1939. Conforme Lilian Pestre de Almeida, em posfácio à edição bilíngue de 2012, o autor teria levado mais de 20 anos para concluí-lo. Constituído a partir de uma linguagem praticamente hermética, como um discurso fechado, o poema longo exige uma leitura cuidadosa e delicada, sobretudo pela construção das imagens poéticas. Uma jornada interpretativa nos é cobrada logo nas primeiras estrofes e nos primeiros versos da obra. O poema "serpente" (ALMEIDA, 2012) vai se movimentando ininterruptamente, compondo os sentidos do texto e (re)construindo o sujeito poético. O poeta foi aclamado pelo pai do Surrealismo: "Aimé Césaire foi saudado pelo surrealista André Breton como um dos maiores poetas de língua francesa do século XX" (ALMEIDA, 2012). No poema, o martinicano imprime uma descarga energética de valorização da negritude<sup>10</sup>: "[...] ao mesmo tempo épico, lírico e dramática, com uma intertextualidade extremante complexa, suscitou um verdadeiro esforço de re-escritura, tornando-se um poema matricial, fundador de uma nova literatura" (ALMEIDA, 2012)<sup>11</sup>. Para Lílian Preste de Almeida, esse esforço de re-es-

9 No tocante às formulações de identidade, ver: HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

10 Para aprofundamento sobre o marco teórico da negritude, ver: MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

11 Sobre as definições de literatura nacional, ler Glissant em *Le discours antillais*, trecho traduzido: <<https://www.ufrgs.br/cdrom/glissant/>>.

critura do poema está ligado aos jogos de correspondências explícitas e implícitas com obras clássicas e contemporâneas a que o escritor teve contato.

Aimé Césaire traça um trabalho épico com a linguagem e com a narrativa. O texto traduz um cuidado poético que contrasta com a narrativa. *Diário* deixa explícito um trabalho longo de intertextualidade, no qual sobressaem uma consciência estética, uma agudeza sonora, uma explosão imagética e uma (re)construção étnico-racial, raramente, encontradas na poesia. Todos esses elementos traduzem as experiências do poeta e sua condição diaspórica diante das culturas do mundo amefricano. Por isso, a necessidade de configurar um lugar e outros papéis ao negro sob a perspectiva da experiência de colonizado, de diaporizado e desterritorializado. Com o poema, Aimé Césaire não só nos provoca a pensar o fazer poético e a literatura, mas cobra-nos o reconhecimento do negro como artista, intelectual e artesão da palavra. Para Kabengele Munanga, a negritude é um universo alimentador do ser, é uma forma de preservação do negro que se sobrepõe à dimensão biológica.

Em primeiro lugar é importante frisar que a *negritude*, embora tenha sua origem na cor da pele negra, não é essencialmente de ordem biológica. De outro modo, a identidade negra não nasce do simples fato de tomar consciência da diferença de pigmentação entre brancos e negros ou negros e amarelos (MUNANGA, 2013, p. 2020).

Em *Diário*, o negro ganha ares de apanhador de experiências, de catador de fragmentos culturais. Através da articulação dessas partes do eu, o negro inicia sua travessia, para se (re)encontrar consigo mesmo no além. O negro carrega a experiência de estar no centro dos embates de fronteiras e no meio dos conflitos étnico-raciais característicos desses novos tempos fragmentados. A narrativa poética de Aimé Césaire (re)insere o negro no jogo do poder. Todavia, as relações são conflituosas, implicando ao eu-poético um drama interior, que lhe permite a (re)construção identitária. Para Homi Bhabha: "Esse processo afasta qualquer acesso imediato a uma identidade original [...]" (2014, p. 210). O negro estabelece uma recusa profunda à alienação interior, instituída pelo sistema de colonização, escravização e diaporização. Na colonização, os colonizados e escravizados são despersonalizados pelo sistema de assujeitamento. Ainda segundo Homi Bhabha: "A análise da despersonalização colonial não só aliena a ideia iluminista do 'Homem', mas contesta também a transparência da



realidade social como imagem pré-dada do conhecimento humano" (2014, p. 79).

Ler o poema não é só vivenciar uma jornada do negro de rara construção poética e semiótica, mas também é (re)encenar o passado num presente descontínuo, excludente e conflitante. A busca desenfreada e desmedida pelo auto-encontro confere uma poética do sujeito desfigurado e desenraizado. Ainda assim, o negro procura as raízes interiores, tentando achar seu eu, seus "rastros-resíduos"<sup>12</sup> (GLISSANT, 2013) deixados nas pegadas da travessia do Atlântico Negro (GILROY, 2014), ou mesmo na passagem do meio. Um sentimento doloroso e perturbador acompanha a leitura do poema, sobretudo diante de um quadro descritivo das consequências da violência estarrecedora com a qual o negro era tratado. Por isso, os versos do poema implicam uma escalada longa, pedregosa e dramática na luta pela representação e enunciação do ser negro. Para Alcione Corrêa Alves, o que "[...] está em jogo é o direito à representação de si" (2017, p. 15). Isso pode ser observado nas duas imagens construídas na leitura: a) uma imagem de negro inventada pelo branco; e b) uma imagem (re)construída pelo próprio negro sobre si. Disso resulta um sujeito "intersticial" (Bhabha, 2014), como forma de (re) construção interior da pessoa.

O que é meu  
um homem só prisioneiro de branco  
um homem só que desafia os gritos brancos da morte  
branca<sup>13</sup> (CÉSAIRE, 2012, p. 33).

Segundo Kabengele Munanga: "[a]bandonada a assimilação, a liberação do negro deve efetuar-se pela reconquista de si e de uma dignidade autônoma" (2020, p. 41). É essa dignidade interior que movimenta o poema. Aimé Césaire sabe que o primeiro grande desafio para as sociedades colonizadas passa pelo reconhecimento de que o negro não é um monstro, um bicho, uma mancha para o mundo branco. Essa condição resulta de um processo colonial desumano, cujas consequências danosas podem

---

12 No Projeto Teseu, coordenado pelo professor Dr. Alcione Corrêa Alves, na Universidade Federal do Piauí (UFPI), há estudos ampliando e avançando o pensamento de Édouard Glissant. Sobre isso, verificar a dissertação de Lana Kaïne Leal: *De la Barbade à l'Amérique et retour: memória, resistência e construções identitárias em diáspora no romance Moi, Tituba sorcière...* de MARYSE CONDÉ, Ano de Obtenção: 2016.

13 "Ce qui est à moi, c'est un homme seul emprisonné de blanc, c'est un homme seul qui défie les cris blancs de la mort blanche"

ser vistas no plano psicológico e no plano material das sociedades negras: “[...] o espírito europeu desfigurou completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais” (MUNANGA, 2013, p. 22). O negro resulta de um processo violento, no qual o branco buscou provar, das mais variadas formas, que o mesmo era inferior e tudo que estava ligado a ele não tinha valor algum para o Ocidente e para a Humanidade. Por isso, o drama poético, a escalada dolorosa, encenados no palco da linguagem. No poema, há imagens turvas, sombrias e opacas, movimentos serpenteantes e recuadores, versos iniciais longos, outros encolhendo-se, retraindo-se, diminuindo-se, outros curtos.

Tudo isso revela os movimentos do corpo negro diante da violência e da alienação coloniais. Nessa narrativa angustiante, o colonizado parece querer voltar para seu lugar primeiro, para a placenta protetora da Mãe-África: “[...] o poema de Aimé Césaire é o canto dos colonizados e desenraizados sonhando em restabelecer o cordão umbilical com a Mãe África, tornada terra mítica” (ALMEIDA, 2012, p. 96). Os versos abaixo indicam essa profusão de imagens a que nos referimos. O corpo negro se vê jogado em um mundo no qual as pessoas estão racializadas e categorizadas como superior e inferior. Além disso, o negro se vê despersonalizado e coisificado e, até mesmo, apagado dentro de um sistema de representação hierarquizado. Resta-lhe, pois, o caos interior, delírios psicológicos, cujas marcas são desencanto, desfiguramento, recusa da própria identidade e uma condição de estranhamento do ser.

A morte descreve um círculo brilhante acima desse homem  
a morte estrela docemente acima de sua cabeça  
a morte sopra, louca, no canavial maduro de seus braços a  
morte galopa na prisão como cavalo branco a morte reluz  
na sombra como olhos de gato  
a morte soluça como água sob o cais  
a morte é um pássara ferido  
a morte diminui  
a morte vacila<sup>14</sup>  
(CÉSAIRE, 2012, p. 33).

14 La mort décrit un cercle brillant au-dessus de cet homme, la mort étoile doucement au-dessus de sa tête, la mort souffle, folle, dans la cannaie mûre de ses bras, la mort galope dans, la prison comme un cheval blanc, la mort luit dans l'ombre comme des yeux de chat, la mort hoquette comme l'eau sous les Cayes, la mort est un oiseau blessé, la mort décroît, la mort cacille”

O negro colonizado vive um estado permanente de afugentamento e confusão, de angústia e desespero psíquicos, principalmente pela violência brutal com a qual foi e, ainda, é submetido. É por isso que: “a morte sopra, louca, no canavial maduro de seus braços”. É por isso que: “a morte galopa na prisão como cavalo branco”. É por isso que: “a morte reluz na sombra como olhos de gato”. A colonização impõe ao colonizado uma posição de subalternidade tão dura e desumana que os universos étnico, político e social se desmantelam. Kabengele Munanga ressalta que em uma condição física e em um estado mental como esses, um retorno às raízes identitárias é inevitável. Esse retorno se revela como consequência das rasuras psíquicas: “É a negação do dogma da supremacia colonizadora, em relação à cultura dominada, com o qual se sente necessidade de identificação, a fim de resolver o conflito em que ambos se debatem” (MUNANGA, 2020, p. 43). É nesse contexto que Frantz Fanon, em *Os condenados da terra*, afirma que a colonização é tão perversa e desumana que não se contenta em destruir a cultura e a psique do colonizado: “O colonialismo não se satisfaz em prender o povo nas suas redes, em esvaziar o cérebro do colonizado de toda forma e de todo conteúdo” (FANON, 2015, p. 243).

A libertação do colonizado se revela como um retorno ao eu, como um retorno a seu mundo interior. É por isso que a descolonização psíquica se torna um desafio para a existência negra, sobretudo, pela violência com que ela se deu e pela força de sua fixidez: “A elite europeia pôs-se a confeccionar um indigenato de elite” (SARTRE, 2015, p. 23). Essa, talvez, seja uma das lutas mais dramáticas, conflitantes e mais complexas já travadas pelos povos colonizados na busca de suas liberdades. Foram mais de 300 anos de exploração e violência física. Depois do reconhecimento de que o negro deve e precisa (re)construir-se, existencialmente, pode-se iniciar uma outra grande batalha: a libertação política, econômica e cultural. *Diário* faz esse movimento de volta, como reconstrução dupla do sujeito negro a partir de uma narrativa poética coletiva dos povos colonizados e desfigurados pela razão e pela civilização ocidentais.

Palavras?

Ah sim, palavras!

Razão, eu te sagro vento da noite.

Boca da ordem o teu nome?

Para mim ele é corola de açoite.

Beleza eu te nomeio petição da pedra.

Mas ah! o rouco contrabando  
do meu riso

Ah! meu tesouro de salitre!

Porque vos odiamos a vós e à vossa razão, reivindicamos  
a demência precoce a loucura flamejante o canibalismo  
tenaz<sup>15</sup>

(CÉSAIRE, 2012, p. 35).

*Em Diário*, Aimé Césaire não se contenta em fazer um movimento para fora da cultura e do mundo europeus, ele expõe as feridas, as ambivalências da teoria do sujeito branco salvador, do sujeito humanístico e universal. Fazendo isso, o negro pode se encontrar consigo mesmo. Esse movimento resulta da necessidade de sair de uma posição incômoda e fixa imposta ao negro. Para Homi Bhabha: "Um aspecto importante do discurso colonial é sua dependência do conceito de fixidez na construção da ideologia da alteridade" (2014, p. 117). O crítico ainda acrescenta que: "A fixidez, como signo da diferença cultural/histórica/racial no discurso do colonialismo, é um modo de representação paradoxal: conota rigidez e ordem imutável como também desordem, degeneração e repetição demônica" (2014, p. 117).

A razão é um dos palcos mais simbólicos e mais sugestivos para a encenação do colonizado. Para Aimé Césaire, é nesse campo que se instituiu uma das práticas mais violentas e duradouras de fixação do outro. Por isso, seus efeitos paradoxais na construção dos colonizados: um sujeito racionalmente soberano, o outro definitivamente irracional. O colonizador e o colonizado se constituem dentro dos polos dicotômicos residuais das representações de superior/inferior, dominador/dominado, representante/representado e enunciador/enunciado, nos quais o negro foi conceituado como antípoda do branco. O branco é o criador do mundo, o negro o destruidor, por isso a Palavra, como verbo, saindo da boca do criador. "Palavras?", "Ah sim, palavras!" (CÉSAIRE, 2012). No entanto, ao passo que a palavra humaniza o branco, desumaniza e (des)civiliza violentamente o negro. Através dela o negro é açoitado, é despersonalizado, bem como esvaziado etnicamente em função da civilização dos brancos. Por isso,

---

15 "Des mots? Ah oui, des mots! Raison, jet e sacrevent du soir, Bouche de l'ordre ton nom? Il m'est corolla du fouet. Beauté je t'appelle pétition de la pierre. Mais ah! la rauque contrebande de mon rire, Ah! mon trésor de salpêtre! Parce que nous vous haïssons vous et votre raison, nous nous réclamons de la démence précoce de la folie flambante du canibalisme tenace"

compreendemos os versos de Aimé Césaire: "Porque vos odiamos a vós e à vossa razão, reivindicamos a demência precoce a loucura flamejante o canibalismo tenaz" (CÉSAIRE, 2012).

## Retorno para casa 2

Para além do que foi examinado na seção anterior, *Diário de retorno ao país natal* nos provoca a pensar uma outra dimensão do sujeito poético, qual seja, a cultural. Na obra, vemos o negro diaspORIZADO fazer um movimento de retorno ao país natal, à terra explorada, invadida, à terra da colonização, da desfiguração econômica, social, histórica e cultural. Paradoxalmente, é nesse lugar violentado que o negro se (re)encontrará com as raízes da comunidade, com o passado do seu povo, com a história que o liga secretamente à identidade coletiva dos ancestrais negros. Para os africanos submetidos à diáspora, a África constitui um cordão umbilical, aquela veia pela qual o sangue da Mãe-África percorre e jorra. *Diário* é essa porta aberta a todas as figuras colonizadas e diaspORIZADAS pela Europa ocidental. Para os povos negros que vivenciaram a escravização e a desterritorialização, a condição diaspórica implica encontros culturais sob a ótica da encruzilhada, da fronteira. Viver a e/ou na diáspora envolve trocas de histórias comuns de subjugação, privação, racialização e marginalização. Esses povos se juntam para produzir figuras e realidades culturais diaspORIZADAS.

Aimé Césaire sutura (GLISSANT, 2013) as identidades colonizadas e negras, sobretudo privilegiando as próprias narrativas originárias, como invenção de um outro mundo, de uma outra história a partir do ponto de vista do negro. O poema rompe com a lógica continuísta da nação ocidental, valendo-se, particularmente da "contranarrativa da modernidade" (BHABHA, 2014). Isso ocorre pelo privilégio dado às culturas negras e pelo foco narrativo direcionado às histórias de povos negros colonizados e violentados pelo Ocidente. Ao evidenciar esses dramas, *Diário* contraria a narrativa tradicional e as próprias histórias culturais do sujeito colonizador e conquistador branco. É por isso que o poema de Aimé Césaire não se fecha: "A volta ao país natal desemboca em outra viagem; a ascensão, numa outra descida, melhor ainda: numa queda fulminante e delirante" (ALMEIDA, 2012, p. 97). A obra propõe outras regras ao jogo de abstração poética e imagética, através das quais o eu-lírico inicia um movimento de retorno ao país natal. Logo, há uma moldura poética da diáspora, fundida num só caderno: diário das identidades desenraizadas. Kabengele

Munanga afirma que as identidades culturais dos povos negros estão intimamente ligadas, sobretudo pelo fato de o olhar do branco reuni-las na categoria negro: “[...] a identidade negra se refere à história comum que liga de uma maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar do mundo branco reuniu sob o nome negro” (2013, p. 2020).

Teu último triunfo, corvo tenaz da traição.

O que é meu, esses vários milhares de mortiferados que giram em torno da cabeça de uma ilha e o que é meu também, o arquipélago arqueado como o desejo inquieto de negar-se, dir-se-ia uma ânsia materna de proteger a tenuidade tão delicada que separa uma da outra América; e seus flancos que destilam para a Europa o bom licor de um Gulf Stream, e uma das duas vertentes de incandescência entre as quais o Equador funâmbula em direção à África<sup>16</sup> (CÉSAIRE, 2012, p. 31).

Em *Diário*, Aimé Césaire inicia uma jornada para trás, para ver a “cabeça de uma ilha e o que é meu também, o arquipélago” (2012, p. 31). O retorno à Martinica, ao arquipélago caribenho faz com que o poeta tenha uma nova compreensão do seu povo, da terra de origem e da cultura oral dessa região. O poema nos remete ao lugar dos desembarques dos navios negreiros, faz-nos voltar às Antilhas, ao Caribe, à terra que, também, é dele: “Para garantir a sua salvação, para escapar à supremacia da cultura branca, o colonizado sente a necessidade de retornar a raízes ignoradas” (FANON, 2013, p. 251). Para o negro diaspórizado, a reconquista das origens culturais, a valorização da terra de nascimento se torna uma estratégia recusadora da metáfora do mundo negro desajustado e da terra pululenta de selvagens. Homi Bhabha afirma que o discurso colonial, para cumprir seus objetivos de dominação, constrói um conjunto de imagens de controle sobre o colonizado. É por isso que eles são apresentados como degenerados: “O objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados [...]” (BHABHA, 2014, p. 123-124). Através de imagens contraditórias, de palavras fechadas e versos

---

16 Ton dernier triomphe, corbeau tenace de la trahison. Ce qui est à moi, ces quelques milliers de mortiférés qui tournent en rond dans la calebasse d'une île et ce qui est à moi aussi, l'archipel arque comme le désir inquiet de se nier, on dirait une anxiété maternelle pour protéger la ténuité plus délicate qui sépare l'autre Amérique; et ses flancs qui secrètent pour l'Europe la bonne liqueur d'un Gulf Stream, et l'un des deux versants d'incandescence entre quoi l'Équateur funambule vers l'Afrique.

prosaicos, muitas vezes, intraduzíveis e impenetráveis, o retorno do negro ao seu mundo cultural simboliza o (re)encontro consigo e com a realidade pós-colonial. Por isso, os versos: “O que é meu, esses vários milhares de mortiferados que giram em torno da cabeça de uma ilha e o que é meu também, o arquipélago arqueado” (2012, p. 31).

No corpo do poema, o negro vive a condição de figura fronteira: entre a cultura branca e a cultura negra. Nesse entre-lugar, a tradução cultural negra se inscreve no imaginário coletivo dos povos colonizados. Os povos colonizados se tornam vítimas e, ao mesmo tempo, testemunhas de uma modernidade contraditória, ambivalente e desigual. Esses povos e lugares se interligam e conectam-se: “[...] e seus flancos que destilam para a Europa o bom licor de um Gulf Stream, e uma das duas vertentes de incandescência entre as quais o Equador funâmbula em direção à África” (2012, p. 31). Aimé Césaire (re)encena poeticamente as histórias fragmentadas dos negros diásporizados e colonizados, dramatizando as culturas desses povos excluídos no palco da própria história dos povos do mundo. *Diário* é um texto iniciatório, é um poema ritualístico de passagem, de travessia. Nele, encontra-se uma escrita clássica, fruto da formação acadêmica profunda do autor. Há, também, um tom épico e grandiloquente, como os diários de navegação dos conquistadores.

Por outro lado, há uma oralidade dos povos negros das Antilhas traduzida nos lamentos, nos cantos de trabalho, nas imagens, no uso de determinadas palavras, cujos sons indicam as batidas dos tambores negros, nos rituais religiosos do vodú. É nesse jogo provocante que Aimé Césaire tece uma narrativa erudita e, ao mesmo tempo, popular. Na composição do poema, o autor vai costurando o drama do negro, do colonizado expondo seu estado psicológico e sua jornada de retorno ao país natal. Tudo isso pode ser apontado como estratégia do escritor em revelar ao mundo um outro negro. Um negro cujo olhar privilegia suas experiências, cujo ponto de vista fala de dentro da realidade negra, de quem viveu a colonização e de quem está na diáspora, no entre-lugar, na fronteira da modernidade. Kabengele Munanga ressalta que o colonizado precisa fazer um esforço enorme para (des)construir as imagens negativas acerca de sua terra, de seu povo, de sua cultura e de sua história.

A desvalorização e a alienação do negro estende-se a tudo aquilo que toca a ele: o continente, os países, as instituições, o corpo, a mente, a língua, a música, a arte, etc. Seu continente é quente demais, de clima viciado, malcheiroso, de geografia tão desesperada que o condena à pobreza e

à eterna dependência. O negro é uma degeneração devida à temperatura excessivamente quente (MUNANGA, 2013, p. 31).

O retorno ao país natal sugere a mudança de mentalidade do negro dentro das representações culturais, na medida em que o mesmo volta à terra de nascimento, ao local dos dramas coletivos. Isso pode significar também a (des)construção do mito do nativo selvagem, bárbaro e demoníaco, e da terra de monstros sem cabeça. Se para o branco europeu à terra dos colonizados e dos negros representava tudo o que era negativo, tudo o que era de ruim, para o negro e para o colonizado a geografia, a climatologia, a fauna, a flora, os mananciais, os povos e suas cultura constituem as identidades dessas regiões, desses continentes e de seus povos. É por isso que o poeta, o negro e o colonizado retornam ao país natal, para saudarem sua cultura e seu povo. *Diário* inicia um processo de (re)construção do fio condutor que liga o passado do negro ao presente diaspórico. Através da invenção de um outro mundo, o negro conhece sua história e a memória coletiva dos escravizados e dos colonizados. Essa é uma das razões de retornar ao país, para fazer um esforço consciente de (re)construção do sujeito cultural a partir da perspectiva do lugar.

E minha ilha não fechada, sua clara audácia de pé na popa dessa polinésia, diante dela, Guadalupe fendida em duas por sua linha dorsal e de igual miséria à nossa<sup>17</sup> (CÉSAIRE, 2012, p. 31).

O pronome possessivo “minha” revela o grau de consciência do negro em aceitar a terra como berço de nascimento, como terra mãe, como parte integrante dele. Nesse contexto, a história e a cultura dos povos negros se ligam aos seus territórios colonizados. O autor toma-a como sua, como de seu povo, de sua gente. W. E. B. Du Bois, em *As almas da gente negra*, afirma que: “[...] o sangue negro tem uma mensagem para o mundo” (1999, p. 54), apontando que o negro se tornou consciente da alienação colonial e dela se liberta. A jornada cultural do negro confunde-se com uma história de luta pela (re)construção consciente de suas terras, de suas memórias e de suas narrativas. A (re)conquista cultural do negro deve ser vista como recusa ao esvaziamento instituído pelo colonizador. Além disso, constitui um conjunto de estratégia de (re)alinhamento das identidades negras nos

---

17 Et mon île non-clôture, as Guadeloupe fendue en deux de sa raie dorsale et de même misère que nous,



sistemas de representações. É nesse contexto que a promoção da negritude, ou seja, dos caracteres negros, do corpo e da pele ganham formas distintas da visão do branco.

Haiti onde a negritude pôs-se de pé pela primeira vez e disse que acreditava na sua humanidade e a cômica pequena cauda da Flórida onde de um negro se consuma o estrangulamento e a África gigantesca arrastando-se até o pé hispânico da Europa, sua nudez em que a Morte ceifa com movimentos largos<sup>18</sup> (CÉSAITE, 2012, p. 31).

*Diário* é um épico de fundação para os negros submetidos à diáspora forçada. É, também, uma obra guia para os intelectuais negros dos mais diversos cantos da diáspora moderna. Seu grau de relevância na formação de uma poética na qual o negro assume a posição de artista, escritor, intelectual revelam mudanças na forma de ver o negro e seu universo cultural. Aimé Césaire reúne no poema uma série de imagens, episódios, narrativas e encenações, as quais imprimem a dimensão da consciência do negro acerca da importância das culturas dele, da história e das memórias para a construção das sociedades modernas. Seu poema põe de pé todo o universo negro, sem esconder a condição existencial rasurada e fendida pela cultura ocidental. O negro tem uma trágica consciência dupla, ou seja, é negro e, ao mesmo tempo, caribenho, é negro e colonizado: "Haiti onde a negritude pôs-se de pé pela primeira vez e disse que acreditava na sua humanidade e a cômica pequena cauda da Flórida onde de um negro se consuma o estrangulamento e a África gigantesca arrastando-se até o pé hispânico da Europa, sua nudez em que a Morte ceifa com movimentos largos" (2012, p. 31). No poema de Aimé Césaire, a diáspora se revela como o lugar a partir do qual o negro inicia a (re)construção da história cultural e existencial de si e do seu povo. Por isso, o sentimento de solidariedade universal, que liga secretamente todos os negros que vivem nela. A diáspora não é o local onde algo termina, mas o local a partir do qual algo começa a se fazer presente.

---

18 Haïti où la négritude se mit debout pour la première fois et dit qu'elle croyait à son humanité et la comique petite queue de la Floride où d'un nègre s'achève la strangulation, et l'Afrique gigantesquement chenillant jusqu'au pied hispanique de l'Europe, sa nudité où la Mort fauche à larges andains.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Diário de retorno ao país natal*, examinado sob a perspectiva da (re) construção interior do negro e como (re)construção cultural, possibilita a percepção múltipla do poema. Na construção poética, o eu-lírico imprime uma linguagem multifacetada, recheada de imagens e sons que se fundem para revelar o drama angustiante do negro. Aimé Césaire desestabiliza o mundo branco, sua áurea universalista e eurocêntrica, bem como a falsa missão civilizadora. Com isso, o poema oferece aos escritores e aos leitores estratégias para se pensar os lugares construídos aos negros e aos colonizados. Por meio do *Diário*, o negro assume o lugar de sujeito da escrita, de intelectual e autor da própria história. O negro forja uma arte que fala do centro da vida e do mundo negro. Percebe-se um autor empenhado na construção de uma poética que revela figuras descentradas, desfiguradas e desenraizadas. Para além da crise interior do negro, há a desterritorialização e a fragmentação étnica e identitária. Ainda assim, o poeta não deixa de idealizar possibilidades de (re)construção do sujeito a partir do retorno ao país natal.

Os sujeitos da diáspora, submetidos ao exílio, vão suturando e tecendo os fios de histórias apagadas, silenciadas, quebradas e desconsideradas. O poema ajuda-nos a pensar o lugar do negro como sujeito de ação, como enunciador de histórias escritas e contadas por ele mesmo. *Diário de retorno ao país natal* pode ser visto sob à ótica da metáfora do diário como navio, voltando para o lugar do primeiro desembarque, como afirma Glissant. O Caribe foi o local do primeiro descarregamento de negros nas Américas. Aimé Césaire volta à região para imaginar histórias diferentes para os negros. Porém, o poeta está muito consciente das rasuras, da dupla consciência, das marcas da violência colonial que não podem ser apagadas. Por isso, um épico dramático, poético, inventariado no forno da experiência do que é ser negro em um mundo majoritariamente dominado epistemologicamente pelos brancos.

## ABSTRACT

Studies about black literature have been gaining depth as the Afro-descendant criticism consolidates, revealing authors, works and reception. In this sense, this article examines the poem *Diário de um retorno ao país natal*, by Aimé Césaire, under two aspects: a) reconstruction of the interior subject from the revaluation of blackness; and b) cultural reconstruction of the subject from the return to the home country. We consider the following questions to

be relevant: what makes Aimé Césaire want to rebuild himself internally? And 2) what is the role of your home country in this process of cultural reconstruction? The theoretical assumptions that support this study are circumscribed in the field of Postcolonial studies and Afro-descendant Literary Criticism, based on studies by Fanon (2015), Bhabha (2014), Glissant (2013), Gilroy (2013), Bonnici (1998), Bosi (1992), Alves (2017), Munanga (2013), Almeida (2012) and Souza (2005), among others. This study shows that Césaire's poem has two dimensions: a) interior reconstruction of the subject; and b) cultural reconstruction of the subject. Based on the exams, black literature is understood as a factor of identity construction.

**Keywords:** Aimé Césaire; Diary of a return to the home country; ethnic identity.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Alcione Correia. *O PARADOXO DE CÓRDOBA: sujeito cognoscente e violência epistêmica*. Cadernos de estudos culturais, Campo Grande; MS, v. 1, p. 9-24, jan/jul. 2017.

BHABHA, Homi K. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

BOSI, Alfredo, *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CÉSAIRE, Aimé. *Diário de um retorno ao país natal*. São Paulo: Ed. USP, 2012.

CÉSAIRE, Aimé. *O Discurso sobre o colonialismo*. Santa Catarina: Ateliê das Letras, 2010.

COLLINS, Patrícia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. 1ª. Ed. São Paulo: 2019.

DUARTE, Constância Lima, NUMES, Isabella Lima. *Escrevivência: a escrita de nós, reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. 1ª. ed. Rio de Janeiro, 2020.

DUSSEL, Enrique. *Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação*. Revista Sociedade e Estado – Volume 31. Número 1, janeiro/abril de 2016.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Maria Adriana da Silva Caldas. Salvador: Fator, 2008.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2015.

FERREIRA (de Souza), Elio. *Poesia negra das Américas*: Solano Trindade e Langston Hughes. Recife: Programa de Pós-Graduação da UFPE, 2006.

FERREIRA, Elio. *Identidade e solidariedade na literatura do negro brasileiro*. De Padre Antônio Vieira a Luís Gama. In: FERREIRA, Elio e outros. Ensaio - Concursos literários do Piauí. Teresina: Fundação Cultural do Piauí, 2005.

GLISSANT, Édouard. *Introdução a uma poética da diversidade*. Tradução de Enilce do Carmo Albergaria Rocha. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. 112

MUNANGA, Kabengele. *Negritude*: usos e sentidos. – 4. ed. – São Paulo: Ática, 2013.

MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. São Paulo, 2003.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação; episódios de racismo cotidiano*. 1. Ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

SAID, Edward W. *Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SPIVAK, Gayatri Chakrovorty. *Pode o subalterno falar?* 2ª reimpressão. Belo Horizonte: 2014.

TEODORO, Maria de Lourdes. *Négritude e identidade no texto* – teoria e prática em literatura comparada: Aimé Césaire e Mário de Andrade. XIII Congresso Internacional da Abralic (Associação Brasileira de Literatura Comparada). Campina Grande – PB, 2013.

VERGÉS, Françoise. *Um feminismo decolonial*. Ubu. 2020.

# ASPECTOS DA (PÓS) MODERNIDADE EM *GENTE HUMILDE*

ELIMAR BARBOSA DE BARROS<sup>1</sup>  
ROSECLEIA LIMA BARBOSA<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa bibliográfica de caráter analítico e tem como objetivo refletir sobre aspectos da pós-modernidade identificados na letra da música *Gente Humilde* (1970). A canção é um clássico da Música Popular Brasileira - MPB- composta numa parceria entre Vinícius de Moraes e Chico Buarque de Holanda, com melodia de Garoto (Annibal Augusto Sardinha). A hipótese que levantamos é a de que o eu-lírico da canção encontra-se impotente diante da situação de desigualdade social que visualiza ao passar casualmente pelo subúrbio carioca. Acreditamos que esta condição de impotência é reflexo da própria conjuntura da pós-modernidade, cujas transformações político, social, econômico e cultural interferem de forma significativa na vida do sujeito. No caso, da canção, nota-se que o eu-lírico se encontra incomodado com a condição da gente simples que observa, mas este mantém-se silencioso frente à força do capitalismo que interfere diretamente na vida dos sujeitos sociais. Para fundamentar a discussão utilizamos, dentre outras referências, os estudos de BERMAN (1986); COMPAGNON (2010); EAGLETON (1996); LYOTARD (2009).

**Palavras-chave:** Pós-modernidade, Capitalismo, Gente Humilde.

1 Doutoranda do programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí – PPGEL - elimar.barros2012@gmail.com

2 Mestranda do programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí – PPGEL - rosecleialimabarbosa@ufpi.edu.br.

## INTRODUÇÃO: NOTAS DE UM CONCEITO VARIANTE

Os séculos XIX e XX foram marcados por muitas transformações políticas, sociais e culturais, iniciadas principalmente a partir da segunda metade do século XIX, quando houve o aprimoramento das inovações tecnológicas no setor industrial, fortalecendo as indústrias já existentes nos países desenvolvidos e proporcionando o surgimento de novas. A chamada Segunda Revolução Industrial, ao fomentar de forma intensiva a produtividade, impactou diretamente os diversos setores da vida cotidiana: a organização do trabalho, o sistema econômico e consequentemente o desejo de acumulação do capital.

Todas as mudanças promovidas pelo avanço científico e tecnológico do final do século XIX, continuadas no século XX, também atingiram o modo de pensar a sociedade e o sujeito social, ou seria melhor dizer - sujeitos sociais. E nessa perspectiva, as Ciências Humanas desenvolveram novos paradigmas, princípios, métodos na tentativa de olhar para as transformações e refletir sobre elas, observando o que têm de otimistas (ou não) nos avanços que se tornaram cada vez mais frenéticos com a tecnologia, com o advento da internet que ampliou a ideia de globalização ao mesmo tempo em que tornou mais visível e palpável as desigualdades sociais.

Dentre as muitas questões latentes nas Ciências Humanas desse período, para o desenvolvimento e aprimoramento científico do conhecimento que circunda essa área do saber, em tempos de profundas transformações, destaca-se o surgimento e consequente compreensão do termo pós-modernidade. Para refletir sobre este termo, vale considerar antes a própria noção de modernidade, termo também ainda discutido e/ou discutível, do qual se pressupõe derivar a pós-modernidade.

Compagnon (2010), na obra *Os cinco paradoxos da modernidade*, problematiza as concepções desses termos, afirmando que as noções de moderno estão diretamente ligadas à ideia de novo e o paradoxo consiste na combinação da relação entre tradição e ruptura, nesse sentido é paradoxal pensar que a modernidade é a tradição da ruptura. Segundo o teórico, "a palavra de ordem do moderno foi, por excelência, 'criar o novo.'" (COMPAGNON, 2010, p. 10) e "a *consciência contemporânea* que temos da modernidade, e que chamamos de bom grado de *pós-moderna*, permite a economia das lógicas de desenvolvimento que marcaram a época moderna." (COMPAGNON, 2010, p. 12, grifo nosso).

Ressalta-se que ao tratar os paradoxos da modernidade, discutindo sobre tradição e ruptura; e demonstrando que a tradição moderna "traí a si

mesma e trai a verdadeira modernidade." (COMPAGNON, 2010, p.12), o teórico alerta: "a constatação que faço não é, entretanto, pejorativa; como dizia Pascal, 'a miséria se conclui da grandeza e a grandeza da miséria' e, falando do homem, 'ser grande é reconhecer que se é miserável'." (COMPAGNON, 2010, p.12). Em outros termos, Compagnon (2010) demonstra que a tradição da modernidade está relacionada a um momento de crise construída a partir de contradições não resolvidas.

Pode-se, pois, presumir que as ideias de novo, presente e atual são frequentes nas discussões de quem se propõe falar sobre modernidade e pós-modernidade e nessas discussões também são frequentes as concepções de crise e contradição.

Wilmar do Valle Barbosa, em prefácio à obra *A condição pós-moderna*, de Lyotard, diz que "O pós-moderno, enquanto condição da cultura nesta era, caracteriza-se exatamente pela incredulidade perante o metadiscurso filosófico-metafísico, com suas pretensões atemporais e universalizantes". (BARBOSA, 2009, p. viii).

Nessa obra, Lyotard objetivou discorrer sobre a posição do saber nas sociedades mais desenvolvidas. Essas sociedades, ele chamou de "pós-moderna" e sobre o termo diz que:

A palavra é usada, no continente americano, por sociólogos e críticos. Designa o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX. Aqui, essas transformações serão situadas em relação à crise dos relatos." (LYOTARD, 2009, p. xv).

Nos estudos de Lyotard (2009), observa-se a reflexão acerca do pós-moderno como condição da cultura, em que a incredulidade perante as metanarrativas se fazem sentir, ou seja, a noção de atemporalidade e universalidade entram em crise ao se pensar o saber científico, literário, cultural. Portanto, em Lyotard, o conceito de pós-moderno está associado às transformações ocorridas num cenário em que a tônica das discussões do saber científico considera o campo cibernético-informático, informacional como uma descoberta fundamental do século XX: "descobriu-se que a fonte de todas as fontes chama-se informação e que a ciência - assim como qualquer modalidade de conhecimento - nada mais é do que um certo modo de organizar, estocar e distribuir certas informações." (BARBOSA, 2009, p. ix).

Embora assumindo postura diferente em relação ao discurso mercadológico de Lyotard, o qual aparenta conformismo quanto ao capitalismo

desenfreado, também destacamos, nesta mesma perspectiva de discutir as contradições da pós-modernidade, o teórico Eagleton (1996) que, em *As ilusões da pós-modernidade*, aborda esses conceitos considerando, dentre outros pontos, a problemática de sua origem, ambivalências, contradições e suas implicações na vida do sujeito. Segundo o teórico britânico,

A palavra pós-modernismo refere-se em geral a uma forma de cultura contemporânea, enquanto o termo pós-modernidade alude a um período histórico específico. Pós-modernidade é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a ideia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação". (EAGLETON, 1996, p. 6)

O pós-modernismo, segundo Eagleton (1996), é o maior movimento de reforma que a história já testemunhou e como os estudiosos já citados o relaciona às transformações, contradições e crises da cultura contemporânea. Além destes pensadores, consideramos importante também refletir sobre os apontamentos de Berman (1986) descritos no livro *"Tudo que é sólido se desmancha no ar"*. Nesta obra, o autor reflete as mudanças sociais causadas pela pós-modernidade, sobretudo no que diz respeito à desvalorização do sentido das coisas - em que nada é feito para durar. Ele compreende que essas mudanças aparecem desde a nossa relação com os objetos de consumo até as relações interpessoais. Assim sendo,

Ser moderno é viver uma vida de paradoxo e contradição. É sentir-se fortalecido pelas imensas organizações burocráticas que detêm o poder de controlar e frequentemente destruir comunidades, valores, vidas; e ainda sentir-se compelido a enfrentar essas forças, a lutar para mudar o seu mundo transformando-o em nosso mundo. É ser ao mesmo tempo revolucionário e conservador: aberto a novas possibilidades de experiência e aventura, aterrorizado pelo abismo niilista ao qual tantas das aventuras modernas conduzem, na expectativa de criar e conservar algo real, ainda quando tudo em volta se desfaz. Dir-se-ia que para ser inteiramente moderno é preciso ser antimoderno. (BERMAN, 1986, p. 12-13).

Não é nosso interesse, neste artigo, promover uma reflexão aprofundada que vise problematizar os termos modernidade, pós-modernidade e suas derivações em si mesmos, o que exigiria muito mais esforço cognitivo



para assumirmos um posicionamento crítico diante desses termos cuja definição não é unívoca. No entanto, interessa-nos refletir a respeito do que sobre eles encontra-se em relevo nos estudos citados de Lyotard (2009), Eagleton (1996), Compagnon (2010), Berman (1986), dentre outros, por acreditamos que a discussão que eles apresentam contribuirá para iluminar a análise que nos propomos desenvolver em torno da música ***Gente Humilde***, de Vinícius de Moraes, em parceria com Chico Buarque, com melodia de Garoto. Isso porque identificamos no eu-lírico da canção a existência de traços do comportamento de um sujeito que vive num cenário que se denomina pós-moderno, em que as transformações sociais, as contradições do progresso e a crise do sujeito são perceptíveis.

## **GENTE HUMILDE: DENÚNCIA OU SILENCIAMENTO?**

A música Popular Brasileira (MPB) institucionalizou-se, segundo Napolitano (2002), entre os anos 60 e 70 – período marcado pela instauração do regime militar no País. Logo, a produção musical desse momento foi considerada como trilha sonora da oposição civil e da resistência cultural ao regime. Neste seguimento, também cabe mencionar o movimento tropicália – que teve como principal alvo abordar críticas ao sistema operante. Apesar da repressão imposta pela ditadura, “a música era um elemento de troca de mensagens e afirmação de valores, onde a palavra, mesmo sob forte coerção, conseguia circular.” (NAPOLITANO, 2002, p. 03).

O cenário musical brasileiro dos anos 60 e 70 foi marcado por grandes nomes, dentre os quais destacam-se: Caetano Veloso, Gilberto Gil, Milton Nascimento, Chico Buarque, Vinicius de Moraes; este último é poeta e músico consagrado no Brasil, desde os anos 50 quando se tornou um dos fundadores da Bossa Nova. Nessa época, na Europa, segundo a hipótese levantada por Lyotard (2009, p. 3), o saber já mudava de estatuto, as sociedades entravam “na idade dita pós-industrial e as culturas na idade dita pós-moderna. Essa passagem começou desde pelo menos o final dos anos 50, marcando para a Europa, o fim de sua reconstrução”. Não é difícil, pois, inferir que os intelectuais do Brasil, nos 60, 70, estivessem influenciados pelos ideais pós-modernos em vigor na Europa e/ou nos países desenvolvidos.

Sobre a produção de Vinicius de Moraes, é válido mencionar que ao longo de sua carreira, o compositor firmou muitas parcerias para suas produções musicais. Dentre os parceiros, destacamos Chico Buarque, não porque esta tenha sido a parceria mais fecunda de Vinicius, mas

unicamente, por sua participação na composição da música objeto desta pesquisa. **Gente Humilde** é uma composição musical feita a três mãos, sendo letra de Vinícius de Moraes e Chico Buarque com música de Garoto (Annibal Augusto Sardinha), cuja melodia foi produzida por volta dos anos 40.

Os estudiosos de Chico Buarque destacam o fato de suas letras geralmente apresentarem um retrato das classes subalternas, sendo este um forte aspecto de crítica e denúncia social. Desse modo, o artista mostra através de suas canções a condição do operário, do marginalizado e das classes que não possuíam voz e por ser este também o cenário de **Gente Humilde**, muitos apressadamente acabam por atribuir a letra somente a Chico. Entretanto, embora a música tenha se integrado ao cancionário de Chico, gravada por ele em 1970, o próprio Chico reconhece que a maior parte da letra é do "poetinha" e seus pesquisadores mais atentos não deixam de esclarecer este ponto:

Em "Gente humilde" (GAROTO; MORAES; HOLLANDA; 1970, faixa 5) Chico Buarque contribuiu com os versos "Pela varanda/flores tristes e baldias/ como a alegria/ que não tem onde encostar". Embora a letra seja em sua maior parte composta por Vinícius de Moraes, é gravada por Chico Buarque (Chico Buarque de Hollanda Vol.4). (RODRIGUES, 2013, p. 26)

De posse desses esclarecimentos, continuemos a reflexão que nos propusemos desenvolver nesta pesquisa, olhando mais detidamente o objeto de estudo e os aspectos da pós- modernidade que percebemos nele. Uma sociedade dividida em classes, o registro de características do subúrbio carioca e da gente simples que lá habita são identificados na letra de **Gente Humilde**. Interessa-nos verificar mais detidamente a letra para compreender que na singeleza dos versos, encontra-se o reflexo de alguns aspectos certamente herdados da condição pós-moderna do sujeito que ali enuncia. Para análise da canção, é importante, pois, considerar a voz do eu-lírico perante a representação do "outro":

A voz do eu-lírico, para Silva (2010), não se define especificamente como uma divisão temática de suas canções, mas como um recurso narrativo e estético onde não apenas se fala e relata sobre o outro. É como uma forma de alteridade radical, de se colocar no lugar do outro e abrir espaço para as subjetividades dos indivíduos subalternos. (ARAÚJO, 2017, p.37).

Acreditando com Combe (2009-2010) que a voz do eu-lírico é a voz que fala no poema (e neste caso, na canção) e que esta voz, mesmo sendo uma construção do poeta, é também povoada pelas experiências empíricas daquele que escreve, podemos dizer que os autores da letra marcados pelas concepções modernas e/ou pós-modernas imprimiram em **Gente Humilde** aspectos representativos desse tempo.

Nessa perspectiva, a canção **Gente Humilde** abre espaço para a problematização do sujeito subordinado, descrevendo a condição de pessoas simples e suas vidas nos subúrbios e periferias das grandes cidades, e imprime o olhar de alteridade com os setores marginalizados, contudo a letra também revela a distância que existe entre o eu-lírico - que aparenta pertencer à classe média - e os menos favorecidos moradores do subúrbio. Nossa intenção neste artigo é indicar características da pós-modernidade identificáveis na canção, a partir da observação desse sujeito (o eu-lírico) que diante da situação em que se encontra, considera-se incapaz de fazer algo pela vida do outro que ele observa de longe, meio por acaso, passando.

Sabemos que os sujeitos são construídos socialmente e desse modo são afetados diretamente pelas ideias, princípios e valores culturais elaborados pela sociedade. Como se viu, os teóricos estudados no item anterior referem-se ao pós-modernismo de diferentes formas, alguns inclusive consideram significativo diferenciar os termos: **pós-moderno, pós-modernismo e pós-modernidade**. A despeito das singularidades de significados construídos pela mudança na composição da palavra, do signo, percebe-se que há um significado potencial à ideia de pós-moderno que converge nas diferentes postulações dos pesquisadores.

Seja entendido como **consciência contemporânea**, no dizer de Compagnon (2010. p.10); **estado da cultura após transformações [...]** como uma **condição de cultura**, no dizer de Lyotard, (2009. p xv); ou ainda pós-modernismo como **forma de cultura contemporânea**, pós-modernidade como **linha de pensamento que questiona questões clássicas de verdade e razão**, no entender de Eagleton (1996, p.06); estas asserções têm em comum o objetivo de promover o entendimento sobre o que é relativo à pós-modernidade, levando à compreensão de que embora não haja consenso quanto à definição do termo, há unanimidade em dizer que o pós-moderno vive num contexto de transformação política, social, econômica e cultural que culmina numa crise do próprio sistema e dos sujeitos, e neste contexto impera o poder do capital:

Agora nos vemos confrontados com a situação de certa forma absurda de uma esquerda cultural que mantém um **silêncio indiferente ou embaraçado** diante daquele poder que **é a cor invisível da vida cotidiana em si**, que determina nossa existência — às vezes literalmente — em quase todos os cantos da terra, que decide em grande parte o destino das nações e os conflitos cruentos entre elas. É como se pudéssemos questionar quase todas as outras formas de sistema opressor — estado, mídia, patriarcado, racismo, neocolonialismo —, menos a que com tanta frequência define a agenda a longo prazo para todas essas questões, ou, no mínimo, está envolvida com elas até a alma. O poder do capital mostra-se agora de uma familiaridade tão desencorajante, de uma onipotência e onipresença tão elevadas, que mesmo grandes setores da esquerda lograram naturalizá-lo, aceitando-o como uma estrutura de tal modo inexorável, que é como se eles mal tivessem peito para tocar no assunto. (EAGLETON,1996, 25- 26, grifo nosso).

Eagleton (1996), chama a atenção para o silêncio que a sociedade pós-moderna - inclusive a esquerda cultural, os questionadores da ordem - apresenta em relação ao poder do capital. Se denuncia (questiona?) a pobreza, a desigualdade, paradoxalmente convivendo cotidianamente muito bem com as causas dessa ferida social. Não há mais como negar que a acumulação de bens nas mãos de uns poucos, quase nada ou nada nas mãos de outros tantos é fruto do capitalismo desordenado e como consequência isso gera e/ou amplia a desigualdade social. Verificaremos, a partir de agora, como isso se manifesta na música **Gente Humilde**, em que notamos o reflexo do poder do capital expresso nas contradições de posicionamentos do eu-lírico:

Tem certos dias em  
que eu penso  
em minha gente  
E sinto assim todo  
o meu peito se apertar  
Porque parece que acontece  
de repente  
Como um desejo de  
eu viver sem me notar  
Igual a como  
Quando eu passo no subúrbio

Eu muito bem  
Vindo de trem de algum lugar  
E aí me dá  
Uma inveja dessa gente  
Que vai em frente  
Sem nem ter com que contar  
São casas simples  
Com cadeiras na calçada  
E na fachada  
Escrito em cima que é um lar  
Pela varanda  
Flores tristes e baldias  
Como a alegria  
Que não tem onde encostar  
E aí me dá uma tristeza  
No meu peito  
Feito um despeito  
De eu não ter como lutar  
E eu que não creio  
Peço a Deus por minha gente  
É gente humilde  
Que vontade de chorar. (MORAES; HOLANDA, GAROTO;  
2005, p.138 - 139).

A canção representa uma cena do subúrbio carioca quase como um flash, uma fotografia registrada pelo olhar do eu que passa e observa, a exemplo de um *flâneur*, as condições simples da vida cotidiana de pessoas que moram no subúrbio carioca: "Igual a como/Quando eu passo no subúrbio [...] São casas simples/com cadeiras na calçada." (MORAES; HOLANDA, GAROTO; 2005, p.138 - 139).

É válido clarificar que o eu-lírico não está presente no subúrbio no momento em que fala, trata-se da lembrança que lhe vem aos pensamentos de uma cena, observada de longe noutro momento, quando ele passava por lá ao acaso. O cenário que vê lhe comove a ponto de ele sofrer ao lembrar com dor do registro que ficou na memória: "Tem certos dias em/que eu penso/ em minha gente/E sinto assim todo/o meu peito se apertar". (MORAES; (MORAES; HOLANDA, GAROTO; 2005, p.138 - 139).

O sofrimento do eu-lírico, a dor que transmite, num primeiro momento, nos versos "E sinto assim todo/o meu peito se apertar", aparenta estar

ligado à percepção do eu lírico de sua incapacidade de interferir na vida dos sujeitos que observa e que segundo ele é uma gente humilde "Que vai em frente/Sem nem ter com que contar". (MORAES; HOLANDA, GAROTO; 2005, p.138 - 139).

Observando esta fala, nota-se no cenário da canção, um primeiro aspecto que reflete a sociedade dividida em classes, onde opera, no cotidiano, o poder do capital que rege a vida dos sujeitos imersos no mundo do trabalho, alimentando os ideais de progresso. O eu lírico deixa claro que ele está bem, muito bem, diferente daqueles que ele observa: "Eu **muito bem/Vindo de trem de algum lugar**". (MORAES; HOLANDA, GAROTO; 2005, p.138 - 139).

No entanto, percebe-se a contradição na fala do eu lírico, e/ou, uma perspectivização do que seria estar muito bem neste contexto; pois, se ele está tão bem assim, por que sente "inveja dessa gente"? Por que **deseja viver sem ser notado**? O que se pode presumir é que estar bem seria, na fala do eu lírico, relativo a ter um trabalho, a seguir a lógica do capitalismo.

O eu lírico, certamente, segue essa lógica, isso na canção é expresso no momento em que ele diz "**vir de trem**", embora não diga que vem do trabalho, diz apenas que vem **de algum lugar**, presume-se que ele é um trabalhador e/ou representa um sujeito de classe média, ou seja, alguém que tem dinheiro, ou simplesmente alguém que está numa classe supostamente superior àquela a que pertencem os sujeitos que ele observa **na calçada do subúrbio** - aqueles que estão sentados, isso implica dizer sem trabalho, "os desempregados".

Ao falar dessas pessoas, o eu-lírico manifesta um sentimento de inveja, justificando-o pelo fato de notar que aquelas pessoas seguem em frente sem nem ter com que contar: "**E aí me dá/Uma inveja dessa gente/ Que vai em frente/ Sem nem ter com que contar**." (MORAES; HOLANDA, GAROTO; 2005, p.138 - 139). Nota-se que ele não disse com **quem** contar, mas com **que** contar. Por analogia, pode-se considerar, neste enunciado, a ideia de que o que interessa, nesse sistema, não são as pessoas (quem), mas o recurso (que). O próprio vocábulo **contar** remete seu significado ao universo do comércio, dinheiro, lucro.

Assim, o trecho citado anteriormente, mostra que o eu lírico transmite a ideia de que essas pessoas não tem recurso, não tem aquilo que precisaria para ter ou para estar vivendo pela lógica do capitalismo e que ele (o eu lírico) o possui, uma vez que está indo **muito bem**. Um outro traço desse pressuposto é a informação de que ele vem de **trem** - transporte público

que possibilitou acelerar o passo e diminuir as distâncias entre o trabalhador e local de trabalho.

Perceber que o eu lírico segue a lógica do capital, mas, contraditoriamente ao que diz, não se encontra bem já que sofre. Isto nos leva a identificar neste traço do sujeito, outros aspectos da pós-modernidade presente nesta canção, como o sentimento de impotência e até um certo grau de crise de identidade do sujeito. É possível notar a inquietude do sujeito quando ele expressa sentimentos do tipo: "***sinto todo meu peito se apertar/ desejo de viver sem me notar/ e aí me dá uma inveja dessa gente que vai em frente sem nem ter com quem contar/ E aí me dar uma tristeza no meu peito/feito um despeito de eu não ter como lutar***". (MORAES; HOLANDA, GAROTO; 2005, p.138 - 139).

Nesse sentido, no mesmo instante em que se percebe, na canção, um sujeito que pensa na desigualdade social e se identifica com aqueles considerados **humildes**, pois os chama de minha gente (tem certos dias em que penso em 'minha gente'), ele fica de longe, distante, não luta, não apresenta nenhuma sugestão ou alternativa que proporcionasse uma mudança na condição de vida daquelas pessoas. Nessa direção, revela-se, na canção, o discurso de um sujeito pós-moderno, cuja postura emite o silenciamento quanto ao poder do capital, porque o sujeito aparenta estar ao mesmo tempo incomodado e acomodado com a situação, por se sentir incapaz de fazer alguma coisa para mudar.

Vê-se que ele fala de forma indefinida que tem **certos dias** que pensa na sua gente, sofre, sente até inveja (a vida deles é boa?) e o peito aperta por não ter como lutar; e ainda finaliza dizendo: "***E eu que não creio/Peço a Deus por minha gente, é gente humilde que vontade de chorar***". (MORAES; HOLANDA, GAROTO; 2005, p.138 - 139). Quer dizer, a única coisa que esse sujeito faz, sobre a realidade que lhe salta aos olhos, é pensar esporadicamente no assunto (tem **certos dias** em que **penso**), e quando pensa, sofre e chora; nem mesmo sua prece tem significado efetivo uma vez que ele não crer.

Verificando por esta ótica, compreendemos que a canção **Gente Humilde**, reflete a situação de desigualdade social, mas não apresenta nenhuma crítica direta ao capitalismo em si, nisto consiste o silenciamento sobre o qual questiona Eagleton (1996). O sujeito pós-moderno vê, reconhece, identifica a situação de miséria, mas não reage efetivamente para mudá-la porque isso implicaria mexer naquilo que teoricamente lhe garante segurança, felicidade e estabilidade:

Ninguém tem dúvida do que todas as pessoas querem, só do que isso significa. Todo mundo quer felicidade, apesar da opinião fulminante de Marx e Nietzsche de que só os ingleses desejavam isso. Mas isso correspondia a uma bofetada na versão peculiarmente anêmica de felicidade abraçada pelos utilitaristas ingleses, para quem a felicidade é em essência uma questão não problemática, redutível para todos os efeitos ao prazer. Mas para alcançar a felicidade eu preciso às vezes renunciar a pequenos prazeres; e se a noção de felicidade não fosse tão obscura e maltratada como é, presumivelmente não teríamos nos sobrecarregado com aqueles discursos intrincados conhecidos como Filosofia da Moral, que se encarrega, entre outras funções, de examinar em que consiste a felicidade humana e como se faz para alcançá-la. (EAGLETON, 1996, p. 66).

O sujeito da canção, está muito próximo daquele que vê a felicidade na vida que leva fora do subúrbio, no mundo do trabalho, seguindo a lógica do capitalismo, do que na vida romanticamente registrada no subúrbio; embora aparentemente, ele faça um elogio àquela condição das pessoas, há elementos no texto que contradizem sempre a aparente afirmação de beleza e felicidade no subúrbio: "**São casas simples/Com cadeiras na calçada/E na fachada/Escreto em cima que é um lar/Pela varanda/Flores tristes e baldias/Como a alegria/Que não tem onde encostar**". (MORAES; HOLANDA, GAROTO; 2005, p.138 - 139).

Nesses versos, num primeiro momento o eu-lírico, que já disse ter inveja de ver aquela gente na calçada, parece estar agora admirando a beleza das casas e principalmente a ideia de que por mais simples que sejam, ali é um lar. Por analogia, diz-se que ele está aludindo à imagem de que ali as pessoas são felizes, vivem num ambiente harmonioso (lar) com flores na varanda. No entanto, imediatamente, ele enuncia que essas flores são **tristes, baldias como a alegria que não tem onde encostar**, ou seja, por mais que esteja em um lar, o que por si deveria proporcionar alegria aos sujeitos é contradito pela imagem de flores **tristes**.

Depreende-se, pois, que as pessoas que habitam aquele lugar por mais tranquilas que estejam em suas vidas na calçada, não são felizes na concepção do sujeito, porque não têm com **que contar**, não têm **onde encostar**, quer dizer, não seguem a lógica do capital que ele (o eu-lírico) resolveu seguir. Por este viés, pode-se ainda inferir que o eu-lírico é alguém que saiu do subúrbio, que se emancipou, considera-se isso, pela intimidade com que o eu-lírico se expressa ao falar daquela gente que chama de



*humilde* no final da canção, de uma forma distanciada, numa fala impessoal (*é gente humilde/* que vontade de chorar), mas que havia tratado de forma pessoal no início da canção (tem certos dias em que penso em *minha gente*). Uma vez distante, a ideia de lar que aquele mundo transmite para o eu-lírico está apenas na *fachada*. Eis que pelo olhar do eu-lírico, a canção exhibe um mundo cheio de incoerência, em que o próprio sujeito que fala encontra-se em estado de contradição, ao estilo do que pontua Bernan:

[...] Essa atmosfera — de agitação e turbulência, aturdimento psíquico e embriaguez, expansão das possibilidades de experiência e destruição das barreiras morais e dos compromissos pessoais, auto-expansão e autodesordem, fantasmas na rua e na alma — é a atmosfera que dá origem à sensibilidade moderna. (BERMAN, 1986, p.12).

Em suma, imerso neste contexto em que opera o trabalho, o lucro e vale mais a vida agitada, com viagens de trem, que o capital pode proporcionar, do que a paz de uma vida na calçada do subúrbio; identifica-se em *Gente Humilde* um sujeito que além dos pontos mencionados apresenta características da pós-modernidade também quando se apresenta como aquele que não crer: “*e eu que não creio*”. É inegável pela teoria estudada que um dos aspectos da pós-modernidade é a incredulidade:

O pós-modernismo, em suma, rouba um pouco da lógica material do capitalismo avançado e a volta agressivamente contra seus fundamentos espirituais. E nisso apresenta mais que uma semelhança passageira com o estruturalismo, que foi uma de suas origens remotas. *É como se ele estivesse instando o sistema*, como seu grande mentor Friedrich Nietzsche, *a esquecer seus fundamentos metafísicos, reconhecer que Deus está morto* e simplesmente tornar-se relativista. (EAGLETON, 1996, p. 110, grifo nosso)

Ao afirmar que não crer, o eu-lírico, vai ao encontro do que disse Eagleton (1996), na citação anterior, bem como ao que pontua Lyotard (2009) sobre a condição pós-moderna: “simplificando ao extremo, considera-se “pós-moderna” a incredulidade em relação aos metarrelatos”. (LYOTARD, 2009, xvi), ou seja, ao afirmar que não crer, o sujeito revela sua incredulidade no relato de uma grande narrativa, deslegitimando assim, o discurso religioso, e se esta é uma condição pós-moderna, eis que o eu-lírico se afirma como tal.

O mesmo Lyotard (2009, p. xvii) problematizando o tema, questiona: "Após os metarrelatos, onde se poderá encontrar a legitimidade?"; e responde: "O critério de operacionalidade é tecnológico; ele não é pertinente para julgar o verdadeiro e o justo. [...] o saber pós-moderno não é somente o instrumento dos poderes. Ele aguça nossa sensibilidade para as diferenças e reforça nossa capacidade de suportar o "incomensurável". No caso do eu- lírico, por não ter resposta sobre em que confiar nem saber onde está a legitimidade daquilo que pensa, suporta a situação fazendo uma prece para Deus mesmo sem crer, e por isso, não há consolo, ele permanece com **vontade de chorar**.

Um último aspecto a consideramos nesta análise, é a percepção de que não há diálogo entre o eu -lírico e o povo que ele observa, ele relata lembranças do que ele vê quando passa de trem, e diz que de vez em quando (**em certos dias**) se pega pensando naquela gente, esses pensamentos vêm de repente lhe causando dor no peito, mas o desejo é de viver sem ser notado, não é interesse do eu se aproximar dessas pessoas. O vínculo social entre o sujeito lírico e a gente humilde se dá apenas no interior de suas próprias inquietações, esta é também uma marca da pós-modernidade: "a questão do vínculo social, enquanto questão, é um jogo de linguagem, o da interrogação, que posiciona imediatamente aquele que a apresenta, aquele a quem ela se dirige, e o referente que ela interroga: esta questão já é assim o vínculo social." (Lyotard, 2009, p. 29).

Por este viés, não se pode afirmar que o eu-lírico é totalmente indiferente à situação de desigualdade que a canção desnuda, sem correr o risco de ser injusto ou ingênuo. O sujeito lírico, semelhante ao **flâneur**, não é desatento, ele passa, observa a cena, e reflete sobre ela, ele vê a condição subalterna do outro, embora não possa agir para mudar a situação dele e nem queira sair da sua para se unir à dele. Isso ilustra muito sobre o paradoxo vivido pelo sujeito pós-moderno engajado.

Combe, citando Dilthey, demonstra o vínculo que há entre a vida do poeta e o ato poético: "O conteúdo de um poema [...] encontra seu fundamento na experiência vivida do poeta e no conjunto de ideias encerrado nela. A chave da criação poética é sempre a experiência e sua significação na experiência existencial" (Dilthey apud COMBE, 2009-2010, p.118).

Nessa perspectiva, acreditamos que os aspectos de (pós)-modernidade que identificamos nesta canção estão intimamente ligados à experiência dos compositores em viver num contexto de mudança, flexibilidade e mobilidade próprio da cultura pós-moderna, da idade pós-industrial, dos sabores e dissabores de viver neste tempo. Por isso, eis que

reconhecemos nesta canção a presença de um sujeito lírico atravessado pelas contrariedades da pós- modernidade; um eu em crise de identidade, ele considera aquela gente humilde como sua, mas não pertence mais a ela. É um sujeito livre, sem alicerce, seguindo a lógica do capital.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: DENÚNCIA E SILENCIAMENTO

O advento da (pós) modernidade ocasionou e ocasiona fortes mudanças na conjuntura política, social, econômica e cultural, modificando o comportamento dos sujeitos nas mais diversas sociedades.

Com base na contribuição de alguns teóricos como: Compagnon (2010), Lyotard (2009), Berman (1986) e, sobretudo, Eagleton (1996) - que apresentaram em suas teorias uma noção de (pós) modernidade, encontramos na canção **Gente Humilde** alguns dos efeitos causados pela condição pós-moderna no comportamento do sujeito, o eu-lírico da canção.

A partir da análise desenvolvida, percebemos que o eu-lírico da canção traz um discurso contraditório, ficando entre a denúncia e o silenciamento, visto que ele observa a situação dos moradores do subúrbio, se comove, porém não se aproxima para conviver e/ou interferir na vida daquelas pessoas.

A falta de posicionamento efetivo ou podemos dizer o posicionamento silencioso do eu lírico, frente ao poder do capital, aquele que Eagleton (1996) chamou ironicamente de “ a cor invisível da vida cotidiana”, ilustra os aspectos da pós-modernidade que identificamos como constitutivos deste sujeito na canção, são eles: a impossibilidade de reação diante da força do capitalismo, a incredulidade, descrença ou questionamento dos grandes relatos e a crise de identidade. Nesse sentido, conjecturamos que a canção **Gente Humilde** denuncia as desigualdades sociais através de um sujeito que silencia para manter sua existência determinada pelo controle do capital.

## ABSTRACT

The present work is the result of an analytical bibliographic research and aims to reflect on aspects of post-modernity identified in the lyrics of the song Gente Humilde (1970). The song is a classic of Brazilian Popular Music - MPB- composed in a partnership between Vinicius de Moraes and Chico Buarque de Holanda, with melody by Garoto (Annibal Augusto Sardinha). The hypothesis we raise is that the song's lyrical self is powerless in the face of the

situation of social inequality that it visualizes when passing casually through the Rio suburbs. We believe that this condition of impotence is a reflection of the post-modernity situation itself, whose political, social, economic and cultural transformations significantly interfere in the subject's life. In the case of the song, it is noted that the lyrical self is uncomfortable with the condition of the simple people who observe, but it remains silent in the face of the force of capitalism that directly interferes in the lives of social subjects. To support the discussion, we used, among other references, the studies by BERMAN (1986); COMPAGNON (2010); EAGLETON (1996); LYOTARD (2009).

**Keywords:** Post-modernity, Capitalism, Humble People.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Renato Moreira et al. **A representação dos setores subalternos na obra de Chico Buarque**. 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/7836/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Renato%20Moreira%20Ara%C3%BAjo%20-%202017.pdf> Acesso em: 01/06/2021

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: A aventura da modernidade**. Trad. Carlos Felipe Moisés, Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Editora Schwarcz Ltda, 1986. último acesso em 07 de junho de 2021. <https://afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Berman,%20Marshall/Tudo%20o%20que%20%C3%A9%20s%C3%B3lido%20desmancha%20no%20ar.%20A%20aventura%20da%20modernidade.pdf>

BARBOSA, Wilmar do Valle. Tempos pós-modernos. in: LYOTARD, Jean - François. **A condição pós-moderna**. Tradução: Ricardo Corrêa Brabosa. 12 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

COMBE, Dominique. A Referência Desdobrada. O Sujeito lírico entre a ficção e a autobiografia. **REVISTA USP**, São Paulo, n.84, p.112–128, dezembro/fevereiro 2009/2010. Acesso em 17 de julho de 2021. <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13790>.

COMPAGNON, Antoine. **Os cinco paradoxos da modernidade**. Trad. de Cleonice O. Mourão, Consuelo F. Santiago e Eunice D. Galéry. 2ª ed. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

EAGLETON, Terry. **As Ilusões do Pós-Modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. LYOTARD, Jean - François. **A condição pós-moderna**. Tradução: Ricardo Corrêa Brabosa. 12 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MORAES, Vinicius de; HOLANDA, Chico Buarque; GAROTO. **Gente Humilde**. in: Livro de letras Vinicius de Moraes; Texto José Castello. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NAPOLITANO, Marcos. A música popular brasileira (MPB) dos anos 70: resistência política e consumo cultural. In: **Actas del V Congresso Latinoamericano IASPM**. 2002. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2012/historia\\_artigos/2napolitano70\\_artigo.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2012/historia_artigos/2napolitano70_artigo.pdf) Acesso em: 01/06/2021.

RODRIGUES, Sandra Salavandro. **A voz, o lugar, e olhar: culturas e periferias em "Subúrbio"**, de Chico Buarque. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo 2013. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-18102013-170524/publico/2013\\_SandraSalavandroRodrigues\\_VCorr.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-18102013-170524/publico/2013_SandraSalavandroRodrigues_VCorr.pdf) Acesso em: 02/06/2021.

# A ARTE DE REVIVER A INFÂNCIA: AUTOFICÇÃO E MEMÓRIA NO ROMANCE *O MENINO NO ESPELHO*, DE FERNANDO SABINO

VENÂNCIO DAMASCENO GOMES<sup>1</sup>

MARGARETH TORRES DE ALENCAR COSTA<sup>2</sup>

## RESUMO

A escrita de si é caracterizada por ser uma narrativa na qual o narrador, usando a primeira pessoa e apresentando-se, ao mesmo tempo, como o autor, o narrador e o personagem, conta situações da sua vida, podendo fazer o uso de aspectos ficcionais. A autoficção, nesse campo, ganha relevo por fundir duas formas de escrita que, em princípio, são vistas como opostas: a autobiografia e a ficção. Fernando Sabino (1923-2004) é um escritor brasileiro que inclui entre as suas produções obras que exploram aspectos de sua própria vida. *O menino no espelho*, publicado em 1982, é uma narrativa em primeira pessoa na qual Sabino conta a história da sua infância em Belo Horizonte, intercalando com vários acontecimentos ficcionais. Com base nisso, o presente estudo se propõe a fazer uma reflexão sobre o romance *O menino no espelho*, de Fernando Sabino, à luz das discussões teóricas que versam sobre a autoficção e a memória. Para tanto, utilizar-se-ão pressupostos teóricos tais como Philippe Lejeune (2008), Manuel Alberca (2007), Eurídice Figueiredo (2013), Maurice Halbwachs (1990), Iván Izquierdo (2002) dentre outros que, similarmente, contribuirão para esta discussão. A obra de Sabino, a partir das peripécias que compõem o enredo do romance, traz importantes contornos para a literatura brasileira, à proporção que, mesclando fatos reais e fabulosos, nos convida a recordarmos a nossa infância, o que faz com que o livro seja lido, com o mesmo deslumbramento, por crianças e adultos.

**Palavras-chave:** Autoficção, Memória, *O menino no espelho*, Fernando Sabino.

1 Mestrando em Literatura e Cultura pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI, venancio201013@hotmail.com;

2 Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e da Universidade Federal do Piauí – UFPI, margazinha2004@yahoo.com.br.

## INTRODUÇÃO

A escrita de si constitui, nas últimas décadas, um campo que está em constante expansão nos mais variados setores da sociedade. Isso é perceptível pela ampliação das publicações de cunho biográfico e autobiográfico, de forma que, em meio a esse crescimento, percebe-se o surgimento de novas variações com determinadas modalidades que exploram aspectos da escrita de si.

Nesse processo, as categorias da autobiografia e da ficção, com suas respectivas características e pressupostos que definem a oposição entre os dois campos, analogamente, passam por transformações, através das quais é possível determinar a combinação dos dois termos em uma mesma palavra para definir o surgimento de um novo formato de escrita de si. Esse processo torna cada vez mais difícil determinar as fronteiras entre esses dois gêneros, atestando para o desaparecendo dos limites responsáveis por sua separação.

A autoficção é um gênero, pertencente à escrita de si, que privilegia em seu objeto a fusão em uma só palavra de duas formas de escrita que, em sua essência, deveriam ser vistas como opostas. Nesse caso, resgata e contempla em seu campo elementos que são característicos da autobiografia, ao mesmo tempo, que correlaciona tais aspectos com bases ligadas ao universo ficcional.

Dentre outros intelectuais, Fernando Sabino soube fazer uso dessa modalidade em suas produções, sobretudo nas narrativas que privilegiam as experiências do seu tempo de infância. No romance *O menino no espelho*, ao rememorar aspectos da sua infância, o escritor insere em seu projeto estético elementos fantasiosos que fazem alusão ao imaginário infantil.

Partindo de tais discussões, o presente estudo pretende analisar o romance *O menino no espelho*, de Fernando Sabino, à luz de pressupostos teóricos que versam sobre a autoficção e a memória, buscando perceber a maneira como esses dois aspectos se manifestam no respectivo romance.

A pesquisa se mostra relevante à proporção que contribui com os estudos que lançam um olhar sobre as produções de um dos maiores escritores contemporâneos brasileiros, Fernando Sabino, e, similarmente, colaborar para a ampliação de trabalhos que se propõem a discutir sobre as modalidades de escrita que se enquadram no campo da escrita de si, intensificando, assim, as reflexões sobre tais gêneros.

Para atingir tais fins, as contribuições teóricas de Philippe Lejeune (2008), Manuel Alberca (2007), Eurídice Figueiredo (2013), Maurice Halbwachs (1990), Iván Izquierdo (2002), dentre outros, serão de suma importância para o desenvolvimento do presente estudo, no tocante às ponderações que os teóricos lançam sobre a autoficção e a memória, que servirão de base para fundamentar a investigação.

O romance em estudo, a partir das peripécias que compõem o seu enredo, traz importantes contornos para a literatura brasileira, à medida que, mesclando fatos reais e fabulosos, nos convida a recordarmos a nossa infância, o que faz com que o livro seja lido, com o mesmo deslumbramento, por crianças e adultos.

## NAS TRILHAS DA AUTOFICÇÃO E DA MEMÓRIA

A escrita de si é um campo que insere em seu projeto de composição marcas da vida do autor. Para isso, faz-se o uso da primeira pessoa de modo que há uma identificação entre o autor, o narrador e o personagem. Na narração dos fatos, o narrador pode escolher contar situações da sua própria vida ou ainda fazer o uso de aspectos ficcionais.

Em tais estudos, Philippe Lejeune é um importante pesquisador que privilegia em suas abordagens discussões sobre o tema da autobiografia. Em sua célebre obra, *O pacto autobiográfico* (2008), publicada pela primeira vez em 1975 (mas que, com o passar do tempo, sofreu ajustes do autor), Lejeune define a autobiografia como uma “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza especialmente sua história individual, em particular a história de sua personalidade” (LEJEUNE, 2008, p. 49).

Desse modo, a autobiografia, para Lejeune, nada mais é do que uma narrativa na qual o escritor fala sobre si, abordando aspectos que tratam sobre a sua própria vida. Além disso, ainda conforme o teórico, a existência da autobiografia pressupõe necessariamente a “relação de identidade entre o **autor**, o **narrador** e o **personagem**” (LEJEUNE, 2008, p. 15, grifos do autor). Assim, tal gênero exige a identidade onomástica entre essas três instâncias, ao mesmo tempo em que o autor e o leitor estão unidos por um pacto de referencialidade, isto é, de que os fatos narrados são verdadeiros.

Com base nisso, o pacto autobiográfico de Lejeune está pautado em tais questões que consideram a identificação entre autor-narrador-personagem, além da referencialidade, através da qual toma-se os fatos descritos na narrativa como verídicos. Por outro lado, observando a existência de



obras que não se enquadram nessa classificação, Lejeune define o “pacto romanesco”, ou seja, produções marcadas dois pontos: a “**prática patente da não-identidade**” e “**atestado de ficcionalidade**” (LEJEUNE, 2008, p. 27, grifos do autor).

Em 1977, Serge Doubrovsky, sentindo-se desafiado por Lejeune, cria o termo “autoficção”<sup>3</sup>. Essa modalidade de escrita traz como premissa básica a fusão de dois termos que, em princípio, deveriam se opor: a autobiografia e a ficção. Contudo, o que se percebe é que, ao longo do tempo, há uma falta de consenso entre os teóricos quanto a uma única definição para o termo, conforme afirma o próprio Doubrovsky em um ensaio: “A palheta da autoficção é variada e é isso que constitui sua riqueza” (DOUBROVSKY, 2014, p. 113).

Discutindo sobre a autoficção, Eurídice Figueiredo, em sua obra **Mulheres ao espelho: autobiografia, ficção e autoficção** (2013) assevera que o gênero “seria um romance autobiográfico pós-moderno, com formatos inovadores: são narrativas descentradas, fragmentadas, com sujeitos instáveis que dizem ‘eu’ sem que se saiba exatamente a qual instância enunciativa ele corresponde” (FIGUEIREDO, 2013, p. 61). Diante disso, determina-se que tal gênero constitui um novo formato de romance autobiográfico pós-moderno no qual o uso da primeira pessoa dificulta o processo de identificação da voz que fala no texto: autor, narrador ou personagem.

Manuel Alberca é um importante estudioso espanhol que traz importantes ponderações sobre a autoficção. Em seu livro **El pacto ambiguo: de la novela autobiográfica a la autoficción** (2007), ele destaca que, quando se fala em narrativa autoficcional, automaticamente deve-se perceber que esta contempla em seu projeto composicional aspectos autobiográficos, mas que estes aparecem correlacionados a outros de natureza ficcional. É

---

3 Em seu romance **Fils**, Doubrovsky cria um protagonista narrador que tem o seu próprio nome. Na tentativa de qualificar seu livro, o teórico cria o neologismo **autofiction** para designá-lo. Discorrendo sobre a sua obra, assim o autor define a autoficção: “Autobiografia? Não, isto é um privilégio reservado aos importantes deste mundo, no crepúsculo de suas vidas, e em belo estilo. Ficção, de acontecimentos e fatos estritamente reais; se se quiser, autoficção, por ter confiado a linguagem de uma aventura à aventura da linguagem, fora da sabedoria e fora da sintaxe do romance, tradicional ou novo. Encontro, fios de palavras, aliterações, assonâncias, dissonâncias, escrita de antes ou de depois da literatura, concreta, como se diz em música. Ou ainda: autofricção, pacientemente onanista, que espera agora compartilhar seu prazer.” (DOUBROVSKY, 1977 apud FIGUEIREDO, 2013, p. 61).

justamente nessa premissa que está pautada a ideia do “pacto ambíguo”<sup>4</sup> que nomeia o livro.

Diante de tais questões, cumpre destacar os motivos que justificam a existência do termo e do conceito “autoficção”. A esse respeito, o teórico ainda aponta dois sentidos que servem para justificar a sua existência, conforme ressalta:

En primer lugar, puede servir para comprender mejor el desarrollo actual de la autobiografía, sus dudas y contradicciones, y también de la novela que en momentos de agotamiento o de perentoria necesidad ha echado mano de los materiales o de los géneros limítrofes más aprovechables. En segundo lugar, permite reconocer e interpretar retrospectivamente muchos relatos, sobre todo de la literatura del siglo XX, considerados, como apunté más arriba, inclasificables, con fronteras imprecisas entre la autobiografía y la novela o en la autobiografía y en la novela, en proporciones y mezclas múltiples, que no han sido fáciles de descifrar en su peculiar estatuto narrativo ni en su intención (ALBERCA, 2007, p. 157-158).<sup>5</sup>

Assim, as ponderações do autor sobre a autoficção explicam a relevância e, ao mesmo tempo, dão sustentação ao termo, ou seja, permitem uma melhor compreensão dessa transformação sofrida pela autobiografia na atualidade, além de possibilitar uma classificação para aqueles relatos que, até então, não se adequavam a nenhum gênero, isto é, viviam transitando entre a autobiografia e o romance.

Isto posto, Alberca define o termo autoficção como sendo “una novela o relato que se presenta como ficticio, cuyo narrador y protagonista tienen el mismo nombre que el autor” (ALBERCA, 2007, p. 158). Dessa forma, na concepção do teórico, uma das premissas fundamentais do gênero é a identidade nominal entre autor-narrador-personagem.

Contudo, embora a autobiografia e a autoficção compartilhem da mesma ideia da identidade onomástica, elas possuem características que contribuem para a dissociação entre os dois campos. Sobre isso, Alberca assevera que “la autoficción establece un estatuto narrativo nuevo, cuya

4 O título do trabalho de Alberca, na verdade, faz alusão ao “pacto autobiográfico”, de Lejeune. A proposta daquele reside na tentativa de completar a teoria deste, relacionando o pacto autobiográfico a outras estratégias narrativas e propostas de leitura.

5 No presente trabalho, optamos por transcrever os trechos da obra do autor conforme a versão original, isto é, em espanhol.

hibridez puede que no dé resultados siempre interesantes o significativos, pero se caracteriza por proponer algo diferente a la novela autobiográfica. En la medida que no disfraza la relación con el autor, como lo hace la novela autobiográfica" (ALBERCA, 2007, p. 130).

Assim sendo, conforme já dito anteriormente, a autoficção traz em seu escopo acontecimentos de natureza autobiográfica, isto é, fatos verossímeis, mas que tais situações estão constantemente entremeadas por acontecimentos de natureza ficcional. Nesse ponto, ela se difere da autobiografia que supõe a ideia de que os fatos descritos são verídicos.

É isso que Alberca defende em outro momento da sua obra, quando reflete sobre essa capacidade da autoficção de permitir que em seu campo possam ser inseridas situações fantasiosas, conforme se pode observar no fragmento:

la autoficción supone la capacidad de inventar una historia a partir de la vida y las fantasías de uno mismo y aprovechar las de otros para construir una aventura propia. [...] La autoficción se presenta como una novela, pero una novela que simula o aparenta ser una historia autobiográfica con tanta transparencia y claridade que el lector puede sospechar que se trata de una pseudonovela o una pseudo-autobiografía, o lo que es lo mismo, que aquel relato tiene 'gato encerrado'" (ALBERCA, 2007, p. 128).

No excerto, o teórico acentua o potencial simulador da autoficção de contemplar em suas abordagens elementos que remetem ao campo da ficção e do real, de forma que o leitor experimenta da indecisão de saber se se trata de uma pseudonovela ou uma pseudo-autobiografia. Aqui, mais uma vez, vislumbra-se o ideal da autoficção de fundir aspectos ficcionais aos acontecimentos verídicos apresentados na narrativa.

Aliado a esse processo, o ato de recordar é um fenômeno presente na literatura e, ao mesmo tempo, muito recorrente no universo moderno. Figueiredo (2013) atesta a dificuldade de, na prática, classificar os textos como autobiografia ou memórias, em decorrência das fronteiras entre os gêneros que se aglutinam, como se percebe no trecho:

Em termos de definição, é fácil distinguir a autobiografia das memórias: a primeira consiste na reconstituição e narração da vida daquele que escreve, enquanto as memórias são mais abrangentes e recriam todo um mundo social. Entretanto, na prática, muitas vezes é difícil classificar as obras, que misturam a linha linear da autobiografia

clássica com memórias sociais e familiares, traçando perfis de amigos e ancestrais, descrevendo o ambiente em que viveram (FIGUEIREDO, 2013, p. 48).

Como uma modalidade derivada da autobiografia, cumpre destacar que essa assertiva serve também para a autoficção, uma vez que esta é uma nova tendência de análise para as produções de escrita de si que, transitando entre a autobiografia e o romance, não pertenciam integralmente a nenhum dos dois gêneros. À vista disso, torna-se difícil determinar também as fronteiras entre a autoficção e as memórias.

O aumento significativo de produções biográficas e autobiográficas nas últimas décadas permite afirmar que os indivíduos encontraram nas narrativas em primeira pessoa modos de solidificar a sua história. Dessa forma, ao falar sobre si, o sujeito reproduz para o livro o seu passado, isto é, aqueles acontecimentos que viveu e que a memória abre espaço para que ele possa reconstruir.

Iván Izquierdo (2002) desenvolvendo em seu texto um estudo sobre a questão da memória, define-a como "a aquisição, a formação, a conservação e a evocação de informações" (IZQUIERDO, 2002, p. 09). Assim, a memória pode assumir esse caráter de aprendizagem ou recordação, a depender das necessidades que ela apresenta.

Walter Benjamin (1987) atenta para o fato da memória ser o meio onde estão guardadas todas as nossas experiências, de forma que a revisitação desse passado exige que o indivíduo "escave" para que essas lembranças possam emergir. É isso que o teórico pontua em suas palavras: "[...] a memória não é um instrumento para a exploração do passado; é, antes, o meio. É o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas. **Quem pretende se aproximar do passado soterrado deve agir como um homem que escava**" (BENJAMIN, 1987, p. 239, grifo nosso).

No entanto, é importante destacar que a prática da rememoração não deve ser um fato passivo, algo cujo objetivo é unicamente fornecer belas lembranças de acontecimentos que marcaram a vida de uma pessoa. Pelo contrário, ela deve ser vista como um processo que possibilita repensar sobre esse passado, sobre tais situações que foram vividas.

A esse respeito, Paolo Rossi, em seu livro *O passado, a memória, o esquecimento*: seis ensaios da história das ideias (2010), assevera que "A reevocação não é algo passivo, mas a recuperação de um conhecimento ou sensação anteriormente experimentada. Voltar a lembrar implica um

esforço deliberado da mente; é uma espécie de escavação ou de busca voluntária entre os conteúdos da alma" (ROSSI, 2010, p. 16).

Dessa forma, as atividades mnemônicas se apresentam como práticas individuais, ou, conforme Izquierdo afirma, "o acervo das memórias de cada um nos converte em *indivíduos*" (IZQUIERDO, 2002, p. 10, grifo do autor). Contudo, embora sejamos indivíduos, sentimos a necessidade de interagirmos com os demais, isto é, formamos grupos. Isso se faz importante para o bem-estar e a sobrevivência dos seres.

Maurice Halbwachs, em sua *A memória coletiva* (1990), traz um importante estudo sobre a questão da memória, sobretudo no que tange à noção de memória individual e memória coletiva. Diante dessa dicotomia, o teórico defende a ideia de que, mesmo quando as nossas lembranças aparentam serem individuais, elas permanecem coletivas. Halbwachs destaca que isso se dá "porque, em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem" (HALBWACHS, 1990, p. 26).

Analogamente, as discussões propostas pela pesquisadora e professora Tânia Ramos, em seu texto "Por uma poética das memórias literárias" (2004) são pertinentes, uma vez que propõem uma reflexão sobre as questões que envolvem as memórias literárias, abordando sobre o contrato entre o autor e o narrador, bem como a importância de se considerar os elementos fantasiosos no processo de construção das memórias escritas. Em suas palavras, a estudiosa destaca que

[...] as memórias literárias não passam só pela autoria, por aquele que lembra, mas pelo narrador que traz para o texto um somatório de experiências de linguagem; e estas experiências são sempre revigoradas por possibilidades líricas. A expressão da temporalidade em um texto de caráter subjetivo, comprometido com a história de quem conta, extrapola o real vivido. Aquilo que se convencionou chamar de realidade em relação ao passado, dificilmente pode ser definido ou isolado com precisão. Não se pode confundir a realidade com aquilo que é contado, pois as memórias escritas dão ao texto certas garantias de realidade mas, ao mesmo tempo, elas se escrevem e se constroem muito mais pelas possibilidades da invenção. Se há uma permuta entre o real e o imaginário, há muito mais espaço para a fantasia.

Com base nisso, percebe-se que os textos classificados como memórias literárias, ao mesmo tempo em que o leitor acompanha a narração das experiências do personagem, tais situações são apresentadas de forma que deve-se considerar as possibilidades de invenção, dado que o narrador (e, por consequência, o autor) abre espaço para a descrição de acontecimentos que remetem ao universo da fantasia, da ficção.

Diante de tais fundamentos teóricos, o presente estudo propõe uma análise sobre o romance *O menino no espelho*, de Fernando Sabino, buscando observar a forma como a autoficção e a memória se manifestam na respectiva narrativa, baseando-se nas discussões apresentadas ao longo deste tópico que serão imprescindíveis para os objetivos do presente estudo.

## **AUTOFICÇÃO E MEMÓRIA: UM OLHAR SOBRE O ROMANCE *O MENINO NO ESPELHO*, DE FERNANDO SABINO**

Fernando Tavares Sabino (ou apenas Fernando Sabino, como era conhecido) é um importante escritor brasileiro, que nasceu em Belo Horizonte (MG) no dia 12 de outubro de 1923, e faleceu no Rio de Janeiro, a 11 de outubro de 2004. Exercendo as atividades de escritor, jornalista e editor, Sabino trouxe inúmeras e valorosas contribuições que enriqueceram o cenário literário brasileiro, as quais o tornaram um intelectual de renome na literatura brasileira contemporânea.

O escritor mineiro inicia a sua carreira aos 13 anos, quando escreve o seu primeiro trabalho literário (um conto policial), na revista *Argus*, órgão da Polícia Militar mineira. Em 1941, ainda na adolescência, publica o seu primeiro livro, intitulado *Os grilos não cantam mais*, uma compilação de contos, o qual fez com que ele recebesse uma carta elogiosa de Mário de Andrade, através da qual deu-se início aos laços de correspondências entre os dois.

Ao longo da sua existência, Sabino publicou mais de 40 livros. Cultivou, durante a sua vida, o romance ou a novela, como é o caso de *O encontro marcado* (1956), *O grande mentecapto* (1979), *O menino no espelho* (1982), além de narrativas curtas, como, por exemplo, *Os grilos não cantam mais* (1941), *A marca* (1944), *A vida real* (1952), *A faca de dois gumes* (1985). Ademais, foi um dos autores brasileiros mais importantes de crônicas, gênero que marcou sua escrita, esta caracterizada por apresentar um estilo direto, leve e reflexivo.

Nas entrevistas que concede em vida, Sabino reflete sobre a profissão de escritor, partindo de uma reflexão mais individual (ou seja, o estilo adotado em sua escrita) expandindo para um âmbito mais geral, buscando traçar uma análise sobre o ofício de escritor. Isso é passível de ser notado no trecho a seguir, no qual enfatiza a existência de dois tipos de escritores:

A única descoberta realmente importante que eu fiz foi a diferença que existe entre o escritor que usa a imaginação criadora e o escritor que usa a lógica, o conhecimento lógico, a paciência, a crítica literária, o estudo, a biografia, enfim, o escritor que não elabora a palavra a partir da imaginação criadora. Esse último escreve sobre o que ele sabe. Ele aprende, escreve, transmite, estuda e, depois que sabe o que dizer, diz; ao passo que o escritor de ficção escreve para poder ficar sabendo, ele não tem a menor ideia do que quer transmitir (SABINO apud RICCIARDI, 1991, p. 197).

Ao apresentar essa antinomia, o autor destaca o papel a ser desempenhado pelo ficcionista no que diz respeito a escrever sobre aquilo que ele não sabe exatamente para ficar sabendo, diferente do escritor que não faz uso da imaginação criadora que se desprende de tais fins narrando apenas aquilo que sabe, que se apresenta sensível a seus olhos.

Esse é um aspecto passível de ser notado em sua escrita, que frequentemente recorre a representações de natureza ficcional. Partindo dessa ideia, no fragmento que segue, Sabino ressalta os motivos que levaram a escolher o ofício de escritor:

[...] fui estimulado pela ideia de que eu poderia imaginar uma realidade que fosse muito mais verdadeira do que aquela que se apresentava aos meus olhos. Dentro da fantasia, eu encontrava uma verdade que a realidade não me dava; então eu comecei a imaginar histórias que me satisfizessem esse lado da imaginação. [...] Eu não busquei propriamente ser escritor, eu queria inventar alguma coisa (Ibid, p. 194).

Com base nisso, descortina-se o primoroso papel que a imaginação desempenha na vida e, sobretudo, na escrita de Fernando Sabino, dada a sua contribuição por permitir o vislumbre de uma verdade que difere daquela oferecida pelo mundo físico, real, que salta aos olhos. E é nesse mundo da fantasia que o autor se ampara, privilegia em sua vida e em suas produções, visto que, para ele, "a vida real é aquela que vivemos dormindo" (Ibid, p. 198).

O livro *O menino no espelho* é o terceiro romance de Fernando Sabino, além de ser considerado uma obra emblemática da literatura brasileira contemporânea, bastante conhecida nas bibliotecas escolares de todo o país, além de ter seus capítulos trabalhados em estudos que abordam sobre o gênero memórias literárias.

Publicada em 1982, a narrativa apresenta as experiências da infância de Fernando Sabino em Belo Horizonte, representando as suas aventuras e relações com familiares e amigos. Narrado em primeira pessoa, o romance possui como protagonista Fernando, homônimo do autor, que conta situações da sua vida. Assim sendo, determina-se a homonímia entre autor-narrador-personagem, de forma que essas três instâncias compartilham do mesmo nome, relevando, assim, conforme Alberca, um dos traços das produções de caráter autoficcional.

À proporção que vai avançando a leitura, o leitor acompanha a visita de Fernando ao Sítio do Picapau Amarelo, como ele aprendeu a voar igual a um pássaro, sobre a sociedade secreta Olho de Gato – formada por Odnanref (seu nome de guerra), Anairam e seus animais de estimação, o cachorro Hindemburgo e o coelho Pastoff, além de observar como a sua imagem refletida no espelho vai ganhando vida e forma, transformando-se em seu parceiro nas suas aventuras.

Conforme se pode notar, a descrição dos acontecimentos estão constantemente entremeados por elementos fantasiosos característicos do universo infantil. Dessa maneira, em suas peripécias, o protagonista incorpora sonhos e imaginações, vigor e inocência típicos do ambiente pueril, e o leitor vai testemunhando todos esses episódios, ao mesmo tempo em que é convidado a rememorar as suas aventuras nos tempos de criança.

No romance, Fernando conta as suas vivências em forma de memórias. E isso já fica patente nas primeiras linhas do prólogo, este denominado “O menino e o homem”, quando o narrador começa recordando as goteiras que apareciam em sua casa em tempos chuvosos:

QUANDO chovia, no meu tempo de menino, a casa virava um festival de goteiras. Eram pingos do teto ensopando o soalho de todas as salas e quartos. Seguia-se um corre-corre dos diabos, todo mundo levando e trazendo baldes, bacias, panelas, penicos e o que mais houvesse para aparar a água que caía e para que os vazamentos não se transformassem numa inundação. Os mais velhos ficavam aborrecidos, eu não entendia a razão: aquilo era uma distração das mais excitantes (SABINO, 2002, p. 13).



No excerto, os aspectos memorialísticos são passíveis de serem percebidos pelo emprego de vocábulos no pretérito, reafirmando, assim, a ideia de que os fatos apresentados se tratam de situações que aconteceram no passado, oferecendo ao leitor pistas de que o romance se trata de memórias do autor.

Nesse processo de reconstrução do passado, o narrador-personagem se relaciona com vários personagens, os quais exercem certa influência sobre ele. Diante disso, recorda-se a pressuposição de Halbwachs (1990) no que tange à memória coletiva. O teórico pontua que um indivíduo, para invocar o seu passado, tem necessidade das lembranças de terceiros, visto que “ele se reporta a pontos de referência que existem fora dele, e que são fixados pela sociedade. Mais ainda, o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou e que emprestou de seu meio” (HALBWACHS, 1990, p. 54).

Na narrativa, os pais e irmãos de Fernando participam do grupo dos personagens. Como a base familiar é a responsável pelo processo de formação do caráter dos filhos, o protagonista se vê submetido a alguns ensinamentos, fundamentais para o seu desenvolvimento humano. É isso que se constata, por exemplo, no Capítulo X, no que diz respeito à sua relação com os pássaros:

Desde que era escoteiro, tinha aprendido que só devia usar o bodoque para praticar o bem, como apanhar manga. Nunca para quebrar vidraça ou lâmpada de rua, e muito menos matar passarinho. Costumava armar uma pequena arapuca no fundo do quintal para apanhá-los e depois tornar a soltar, mesmo que fosse um precioso canário ou um lindo sabiá: meu pai não admitia criar passarinho em gaiola, achava uma perversidade. E tinha me transmitido esse seu sentimento:

— Imagine se fizessem o mesmo com você: te criassem dentro de uma gaiola. Quando o Toninho apareceu lá em casa com um casazinho de periquitos verdes, que ele tinha trocado com um menino pelos seus patins, papai mandou imediatamente que soltasse os bichinhos:

— Depois te dou outro par de patins. De bichos aqui em casa, basta um papagaio, um cachorro e um coelho. Não se falando nas galinhas ali do seu Fernando.

Fazia alusão à minha galinha Fernanda, que por essa ocasião já tinha morrido de velha (SABINO, 2002, p. 175-176).

A passagem traz uma situação bastante emblemática, que dialoga com as argumentações de Halbwachs: no trecho, o personagem apresenta as orientações que recebeu para o bom manuseio do estilingue e, paralelamente, o ensinamento transmitido pelo pai de respeitar os pássaros, prezando por sua liberdade, jamais por sua prisão. Assim, a ideia da memória individual se alia à memória coletiva, através da qual outras pessoas também participam das situações apresentadas. E assim, em vários momentos da obra, muitas peripécias de Fernando tem a participação de outros personagens.

A base imaginativa de Sabino é constantemente explorada no romance, passível de ser percebida associada às narrações de suas aventuras de criança. No capítulo I, intitulado “Galinha ao molho pardo”, o leitor se depara com o protagonista conversando com uma galinha, batizada por ele como Fernanda, e as suas aventuras heroicas de salvar a ave do prato principal do almoço com o Dr. Junqueira:

NO DIA seguinte era sábado, não tinha aula. Passei o tempo inteiro brincando com ela. Levei horas lhe ensinando a responder sim e não com a cabeça:

– Você sabe o que eles estão querendo fazer com você, Fernanda? Ela mexia a cabecinha para os lados, dizendo que não.

– Pois nem queira saber. Cuidado com a Alzira, aquela magrela de pernas compridas. É a nossa cozinheira. Ruim que só ela. Não deixa a Alzira nem chegar perto de você.

Ela mexia com a cabecinha para cima e para baixo, dizendo que sim.

– Estão querendo matar você para comer. Com molho pardo.

Os olhinhos dela piscaram de susto. O corpo estremeceu e ali mesmo, na hora, ela botou um ovo. De puro medo (SABINO, 2002, p. 23).

A situação apresentada no capítulo do diálogo entre o protagonista e a galinha é representativa, visto que mostra a liberdade que a criança experimenta para criar laços e idealizar mundos, profundamente marcada por uma inocência e necessidade de criar amizades, características típicas dessa faixa etária.

O fato de ter nascido no dia das crianças traz consigo uma carga simbólica bastante representativa para o autor. Tal acontecimento desponta

nele a necessidade de ver as coisas sob os olhos de uma criança, conforme se observa no trecho:

A ideia de que nasci no dia da criança me marcou muito, foi um estigma-enigma que me baixou na alma e fez com que procurasse me conservar sempre menino, sempre criança. Eu tenho, por convicção, a ideia de que, como escritor, devo ver as coisas com olhos de criança, com os olhos inocentes de quem está vendo a vida pela primeira vez, com aquele ineditismo com que uma criança olha o mundo e a vida (SABINO apud RICCIARDI, 1991, p. 187).

O fragmento demonstra um aspecto bastante latente na escrita de Sabino que reside nessa busca por olhar as coisas “com olhos de criança”, ou seja, fazendo uso da simplicidade, inocência, de forma que cada dia é sempre único, novo, um dia inédito no qual sempre temos uma nova oportunidade para recomeçar. No romance, o processo de reevocação através da figura da criança torna-se bastante significativa, visto que o autor recria de forma literária os seus sonhos de criança para mostrar que, em seu íntimo, ainda conserva esse espírito.

Essa simplicidade é também transferida para o estilo privilegiado pelo autor em sua escrita. Sabino, conforme já falado anteriormente, é um escritor que elege em sua composição uma linguagem simples, transparente, desprovida de ornamentos. De acordo com o próprio autor, “No fundo, eu continuo me atendo às regras de estilo que aprendi no colégio: concisão, clareza e simplicidade. Acho que o que prevalece nessa busca é um sendo estético, são os princípios de harmonia, de equilíbrio e de proporção, no jogar com as palavras, que devem ser concisas, simples e claras” (Ibid, p. 200, grifo do autor).

Essa simplicidade está associada ao desejo experimentado pelo escritor de optar pela observância do mundo ao seu redor a partir dos seus próprios sentidos, isto é, privilegiar em suas produções aspectos da sua própria vida. É isso que o autor expõe em uma palestra realizada em 1985 no Paraná, publicada sob o título “Um escritor na biblioteca: Fernando Sabino”<sup>6</sup>: “Vejo o mundo e a vida através dos meus próprios olhos. O que quer dizer que, no fundo, escrevo sobre mim mesmo. Confesso que não

---

6 O trecho da palestra foi extraído da dissertação de mestrado de Dayse Aparecida do Amaral Santos, intitulada “O encontro marcado: a escrita e a memória em Fernando Sabino”, apresentada em 2016 ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, conforme consta nas referências deste trabalho.

sou do meu tipo predileto, mas é comigo mesmo que tenho que conviver” (SABINO, 1985, p. 11).

Com base nisso, a narrativa em estudo expõe essa simplicidade, sobretudo, pelo uso da imagem de uma criança para ocupar o centro do romance. O título da obra, *O menino no espelho*, vem alicerçar esse desejo do autor, ao apresentar, no capítulo VII, Fernando conversando com o seu espelho, de modo que, gradativamente, o seu reflexo vai ganhando vida e forma:

Minha aspiração naquela época era esta: encontrar um sósia. Não pensava em outra coisa, desde que assisti a um filme em que o ator fazia dois papéis: vai passando por uma rua e de repente esbarra num homem absolutamente igual a ele. Os dois se olham, espantados. Só que um era detetive, o outro era bandido, o que acabava criando uma grande confusão.

[...]

POR que diabo eu queria encontrar alguém igual a mim? É o que ficava pensando, a olhar a minha própria figura refletida no espelho. Eu não achava graça nenhuma em mim, confesso que desde então eu já não era o meu tipo. Mas era comigo mesmo que eu tinha de viver e, neste caso, um menino feito aquele ali diante de mim é que eu gostaria de encontrar, sem tirar nem pôr. Um menino que, em tudo e por tudo, fosse absolutamente igual a mim — porque do contrário não tinha graça. Que falasse como eu, se vestisse como eu, andasse como eu, pensasse e sentisse como eu. Juntos, nós dois seríamos capazes de tudo, das melhores brincadeiras, e até mesmo conquistar o mundo (SABINO, 2002, p. 128-130).

A imagem de Fernando refletida no espelho, que ganha vida dando origem a “Odnanref” (nome do protagonista invertido), reproduz o desejo do próprio autor: ter um sósia. Odnanref é o companheiro ansiado pelo protagonista, o qual passa a ser o seu companheiro, participando de vários episódios e aventuras de criança. A representação dessa imagem é um convite para o leitor olhar para si mesmo, diante das aventuras experimentadas pelo protagonista e despertar o espírito de criança existente em cada um de nós.

A esse respeito, a contracapa do livro contém uma valorosa análise do romance em estudo, que reside na relevância da figura de uma criança ocupando o cerne da obra, experienciando as mais variadas aventuras,

relacionadas a inúmeras situações que fazem alusão ao mundo ficcional, isto é, personagens que põem em prática a arte de ser criança.

Desde criança ele já achava que a verdade está muito além da realidade. Os nossos sentidos são fracos e deficientes, de pouco alcance: os olhos deviam enxergar mil quilômetros e ver através das paredes, os ouvidos deviam ouvir além da barreira do som.

Assim acontece com o menino no espelho, que reflete a experiência de infância do Autor. Adotou ele um critério inverso ao usual: em vez de conceber um romance com elementos da realidade em termos de ficção, reviveu todas as suas fantasias infantis como se fossem realidade. Recriou literariamente os seus sonhos de infância para descobrir que, no fundo, ainda é aquele menino.

Portanto, o romance *O menino no espelho* representa um convite de Sabino para que o leitor possa conhecer a imagem do menino Sabino refletida na narrativa, ao mesmo tempo em que oferece ao leitor a possibilidade de que ele se veja de modo diferente. Com essa análise, o presente estudo cumpre com os objetivos propostos, de forma que os pressupostos teóricos sobre a autoficção e a memória fundamentam a obra, objeto da presente investigação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fernando Sabino foi um importante escritor mineiro que trouxe significativas contribuições para a escrita literária contemporânea. Com uma produção profundamente marcada por um estilo simples, livre, humorístico, o escritor buscou constantemente em seus escritos inserir aspectos da sua própria vida como produto de invenção literária.

As aventuras vivenciadas por Fernando no romance *O menino no espelho*, entremeadas por significativas quantidades de elementos ficcionais, exploram os aspectos característicos da infância, tais como os sonhos, a imaginação, bem como o vigor e a pureza da criança, sendo invenções que fazem parte do universo pueril.

Trazendo a público o romance *O menino no espelho*, o escritor faz um convite ao leitor para rememorar aquelas situações que marcam a infância, acontecimentos e ensinamentos que são marcantes nessa fase da vida e que ficam encrustadas na memória, sempre rememorados mediante situações que atizam a sua recordação.

Portanto, o romance em estudo se torna significativo uma vez que, misturando fatos reais e ficcionais, faz um convite para o leitor recordar acontecimentos da sua infância, de forma que isso permite que a obra seja lida com a mesma fascinação por crianças e adultos, mediante às situações aventurescas apresentadas ao longo do romance.

## ABSTRACT

Writing by itself is characterized by being a narrative in which the narrator, using the first person and presenting himself, at the same time, as the author, the narrator and the character, tells situations of his life, being able to make use of fictional aspects. Self-fiction, in this field, gains prominence by merging two forms of writing that, in principle, are seen as opposite: autobiography and fiction. Fernando Sabino (1923-2004) is a Brazilian writer who includes among his productions works that explore aspects of his own life. *O menino no espelho*, published in 1982, is a first-person narrative in which Sabino tells the story of his childhood in Belo Horizonte, interspersing with various fictional events. Based on this, the present study proposes to make a reflection on the novel *O menino no espelho*, Fernando Sabino, in the light of the theoretical discussions about self-fiction and memory. Theoretical assumptions such as Philippe Lejeune (2008), Manuel Alberca (2007), Eurydice Figueiredo (2013), Maurice Halbwachs (1990), Iván Izquierdo (2002) will be used, among others who will similarly contribute to this discussion. Sabino's work, based on the adventures that make up the plot of the novel, brings important contours to Brazilian literature, to the extent that, by mixing real and fabulous facts, invites us to remember our childhood, which makes the book read, with the same dazzle, by children and adults.

**Keywords:** Self-fiction, *Memory*, *O menino no espelho*, Fernando Sabino.

## REFERÊNCIAS

ALBERCA, Manuel. **El pacto ambiguo**: de la novela autobiográfica a la auto-ficción. Madrid: Biblioteca Nueva, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas II**: Rua de Mão Única. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DOUBROVSKY, Serge. O último eu. In: NORONHA, Jovita Maria Gerheim. **Ensaaios sobre a autoficção**. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 111-126.

FIGUEIREDO, Eurídice. **Mulheres ao espelho**: autobiografia, ficção, autoficção. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo, SP: Biblioteca Vértice, 1990.

IZQUIERDO, Iván. **Memória**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LEJEUNE, Philippe. **Pacto autobiográfico**: de Rousseau à Internet. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

RAMOS, Tânia Regina Oliveira. **Por uma poética das memórias literárias**. In: <<https://www.comciencia.br/reportagens/memoria/11.shtml>>. Acesso em: 19 jul. 2021.

RICCIARDI, Giovanni. **Auto-retratos**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SABINO, Fernando. **O menino no espelho**: romance. 61. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SANTOS, Dayse Aparecida do Amaral. **O encontro marcado**: a escrita e a memória em Fernando Sabino. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Literaturas de Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SILVA, Maurício. Ensaaios sobre a autoficção. **Matraga**, Rio de Janeiro, v.24, n.42, set./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12957/matraga.2017.30189>. Acesso em: 10 jun. 2021.

# TEMPO E NARRATIVA FANTÁSTICA EM: A MALDIÇÃO DA MANSÃO BLY

## TIME AND FANTASTIC NARRATIVE IN: *THE HAUNTING OF BLY MANOR*

SILVA, ANTONIA EDUARDA TRINDADE DA<sup>1</sup>  
ARAÚJO, LUCAS EVANGELISTA SARAIVA<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o tempo e a narrativa fantástica, presentes na série *A Maldição da Mansão Bly* de Mike Flanagan, sob o olhar da atmosfera fantasiosa que caracteriza esta obra. No cinema essa qualidade distinta é demonstrada por meio, muitas vezes, da sugestão. Nessa perspectiva, nos meios audiovisuais, a série é um gênero de grande circulação, principalmente nas plataformas digitais. Para o desenvolvimento desta empreitada, utilizou-se da pesquisa com discussão de escolhas teóricas em: ARÁUJO (2018); TODOROV (1976); TUAN (1998); BEGHINI (1997), dentre outras, cruciais para a produção destas análises. Dessa maneira, foi observado que é narrada de maneira fantástica e pretenciosa, uma história sobre fantasmas que utiliza como pano de fundo o imaginário popular sobre este assunto e o verdadeiro significado do terror que instiga o espectador, mesmo a obra tendo um caráter poético quanto aos conflitos internos de suas personagens. A leitura do gênero fantástico e o estudo dessa narrativa para posterior análise da série resultou no aprofundamento deste trabalho, que visa expor interpretações e discussões sobre a série.

**Palavras-chave:** Literatura fantástica, Tempo na experiência, Narrativa fantástica, Fantasia no audiovisual.

1 Mestranda do programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (PPGEL-UFPI).  
E-mail: dhuda09@hotmail.com

2 Mestrando do programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (PPGEL-UFPI).  
E-mail: lucasevansaraiva@gmail.com.



## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo decorre das análises sobre o tempo e a narrativa fantástica da série televisiva *A Maldição da Mansão Bly* de Mike Flanagan, exibida em plataforma digital no ano de 2020, em 09 episódios. A série constitui uma espécie de segunda temporada dando continuidade ao gênero de terror da primeira temporada dirigida também por Mike, intitulada *A Maldição da Residência Hill*. Esta narra a história de uma família que se muda para uma mansão assombrada em duas linhas de tempo, inicialmente com os filhos do casal na fase infantil e depois na fase adulta.

Outro destaque dessa narrativa e também objeto de estudo destas análises, será a segunda fase da antologia, *A Maldição da Mansão Bly*, que além de apresentar uma trama distinta da primeira fase. Essa segunda fase, narra a história de Dani – babá que havia sido contratada para cuidar de duas crianças em uma mansão localizada no interior da Inglaterra – pois o tio das crianças, Henry Wingrave, um empresário muito ocupado e sem tempo, parecia não se importar com seus sobrinhos.

A série, por ser um gênero de muita circulação, primordialmente nas plataformas digitais, além de ser uma produção de grandes alcances a nível de público, também possui uma objetivação, uma concentração da atmosfera temática e do tempo, diferentes para cada obra e diretor. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo, analisar as características do tempo e da narrativa que evidenciam o gênero fantástico na série audiovisual *A Maldição da Mansão Bly* de Mike Flanagan, sob um olhar da atmosfera mística que caracteriza o terror dentro da narrativa.

Como embasamento do desenvolvimento teórico deste artigo, usou-se da percepção discutida, dentre outras, em: ARÁUJO (2018); TODOROV (1976); TUAN (1998); BEGHINI (1997), dentre outros. É importante destacar a valorização da cultura do gênero fantástico moderno que vem sendo reconstituído nas atmosferas místicas como a narrativa de terror. Dessa forma, o terror é revisitado na série, pois segundo Beghini, todo ser humano, desde a infância, tem vários medos e os alimenta a cada dia, seja por desconhecer algo e persistir na ignorância, seja por vivenciar experiências traumáticas, seja através do medo alheio, que é divulgado e se torna senso comum. (BEGHINI, 2010).

Portanto, atrelada a essa peculiar aproximação do tempo e da narrativa fantástica, percebido que ao passar do tempo e o desenvolvimento da sociedade, as criações fantásticas de terror são ainda muito disseminadas na cultura desse gênero literário e nos conceitos modernos. Por isso,

pode-se enfatizar que existem muitas obras audiovisuais que recorrem a manobras de diversos tipos na intenção de melhorar a transmissão dessas narrativas fantasiosas como as concebidas em *A Maldição da Mansão Bly*.

## 2. O FANTÁSTICO: UM DIALÓGO ENTRE A LITERATURA E O MEIO AUDIOVISUAL

Consoante a Todorov, "a expressão 'literatura fantástica' se refere a uma variedade da literatura ou, como se diz normalmente, a um gênero literário" (TODOROV, 2008, p. 4). Obras de vieses distintos dessas narrativas fantásticas possuem inúmeras características, como as histórias de mistério, suspense, de mágicas e de terror. Esta última possui uma caracterização muito forte da literatura fantástica nos meios audiovisuais.

Ainda segundo Todorov, a condição para que haja a narrativa fantástica se faz deste modo: "em primeiro lugar, é necessário que o texto obrigue o leitor a considerar o mundo dos personagens como um mundo de pessoas reais, e a vacilar entre uma explicação natural e uma explicação sobrenatural dos acontecimentos evocados" (TODOROV, 2008, p. 19). A partir disso, pode-se definir o universo dos personagens, do leitor e o que os ligam, para depois se categorizar uma obra como sendo fantástica, apenas estranha ou maravilhosa, e ainda de terror, por exemplo, os contos de fantasmas.

O que leva a literatura fantástica a ser considerada assim, são suas sugestões de sensações, as quais provocam uma reação em seus leitores; uma resposta emocional e inconsciente, psicológica e às vezes até física. Isso faz com que esses sujeitos reajam com o medo, além do diálogo dessa literatura com o cinema, com as plataformas digitais e com as máquinas através de várias maneiras e efeitos. Nesse sentido, *A Maldição da Mansão Bly*, revisita a narrativa de cunho fantástico, ou seja, a literatura fantástica, através do seu enredo, dos diálogos entre as personagens que intentam transmitir ao telespectador as sensações de terror, horror e do medo, e em alguns momentos o suspense das cenas, dão margem à hesitação.

Na introdução de seu artigo, Irène Bessière (2018) define a diferença entre a literatura fantástica e o cinema, como: a representação e a narração. Segundo a autora, isso é constituinte de problemas, pois o cinema, o audiovisual, tem por intenção mostrar, enquanto a literatura tem por intenção a escrita. Então, a problemática pode fazer com que esse telespectador

adentre esse mundo do imaginário, do fantasmagórico, real e imaginário, estranho e familiar. Iréne questiona ainda que:

se um espectador não penetra no universo do filme durante os cinco primeiros minutos, não penetrará jamais. É o que se conhece no meio cinematográfico por **suspension of disbelief**, que no cinema fantástico adquire uma importância primordial (BESSIÈRE, 2018, p. 403).

Muitos produtores de conteúdo audiovisual, nessa empreitada, não conseguem mostrar ou prender o telespectador a essa intenção fantástica, pois na maneira de passar uma hesitação e/ou o medo os faz de forma escancarada, por isso grande maioria são fortemente criticados. Quanto isso, a série de Mike Flanagan rebate de maneira muito positiva, pois Mike não escancara o fantástico, ele o sugere.

A hesitação é uma das características principais para que uma obra se enquadre no viés fantástico e a diferencie de outros gêneros como o estranho e o maravilhoso. O universo ficcional da "**A Maldição da Mansão Bly**" prende o telespectador à emoção da sequência de fatos, pois segundo Todorov:

O fantástico ocupa o tempo desta incerteza. Assim que se escolhe uma das duas respostas, deixa-se o terreno do fantástico para entrar em um gênero vizinho: o estranho ou o maravilhoso. O fantástico é a vacilação experimentada por um ser que não conhece mais que as leis naturais, frente a um acontecimento aparentemente sobrenatural. (TODOROV, 2008, p. 15-16).

E, embora tenha autores que diferenciem a hesitação como base de classificação dos gêneros fantásticos e isso funcione como conceituação dessa característica na hora de validar uma obra como sendo gênero de terror ou do horror, estranho ou maravilhoso, é possível que dentro de um mesmo texto seja identificado ambos os gêneros. Como o fantástico deve ser concebido como a experimentação do leitor, é possível que se confunda o fantástico com o estranho e o maravilhoso.

Ainda mais com o fato de a literatura também ser considerada cinematográfica, visual ou musical, podendo ser revisitada na pintura, em fotografias, em vídeos e gravuras. Além de estar sempre muito ligada à fantasia e à ficção especulativa, na criação de algumas artes. Esse ponto de vista de terror ou horror pode ser verificado.

### 3. UMA DISCUSSÃO SOBRE A NARRATIVA ATRAVÉS DO TEMPO E DO NARRAR FANTÁSTICO

A princípio, a narrativa tem como principal desígnio, apresentar sequências de fatos que ocorrem ao longo de um certo tempo; ela parte da necessidade de compreender os fatos. Para tanto, a narração possui certos elementos em sua composição, características disseminadas e básicas, tais como: fato, lugar, personagens, tempo e narrador. Os registros mais antigos que se tem conhecimento, não dataram o momento crucial de criação da narração, sabe-se que ela é categorizada como uma precisão. Fator que levou Paul Ricoer (2011) a chamá-la de “operações miméticas” por permitir, através da experiência, contato com o mundo.

Contudo, sabe-se que a partir da busca por explicações, o homem construiu narrativas em diversos contextos, mas propositalmente com a intenção de contar história, por isso uma trama narrativa não poderá ser assim associada se não tiver a figura do narrador. Na contemporaneidade, apesar da inferência relação tipológica e de gêneros textuais, a narração continua em diálogo com o tempo, com as experiências e com o leitor.

Numa abordagem etimológica, narrar caracteriza-se enquanto ensino por tipologia intrínseca, nos gêneros como a fábula, o conto, a crônica, o romance, dentre outros. Em grande parte, seu atributo central é a construção de contextos, recontextos de realidade presentes num espaço de tempo, por apresentar em sua organização elementos que possuem diversos caracteres, dentre as experiências do homem, como a criação ficcional e o imaginário fantasioso. Assim, a narração em seus atributos de escrita, também será tendenciosa a uma narrativa fantasiosa e/ou fantástica; literatura essa pouco habitual pelo seu nome.

Nessa conjectura, é possível encontrar contemporaneamente, o narrar fantástico, analisando-o como uma narrativa que primeiramente disseminou-se de uma forma distinta da oralidade, a contação de fatos sem explicação como se fosse realidade, e, por conseguinte, adquiriu sua forma e variedade dentro da literatura, assim como os diversos gêneros distintos que compõem as construções contemporâneas. Por conseguinte, pode-se observar o teor fantasioso como narrativas, que fazem parte da realidade cultural da sociedade.

Atrelada a essa característica, na atualidade, muitos disseminam o tempo dentro da narrativa, dividindo-o em tempo cronológico e psicológico, ou seja, o tempo da subjetividade, aquele que não é medido, e o tempo da objetividade que pode ser medido em horas, meses, anos e mais.

No entanto, o tempo vai além de uma medição, o tempo só será medido através da narrativa, uma narrativa que faça sentido, marcado na memória, uma experiência dentro do enredo, pois segundo Poul Ricoer (2011) a narrativa é algo muito amplo, muito complexo.

O tempo nas narrativas fantásticas pode durar dentro de uma memória criada na incerteza dos fatos; "o tempo que dura o medo". Analisando isso pelo viés narrativo, é possível compreender o tempo narrativo fantástico como lugar da experiência na hesitação, que mantém diálogo através da configuração entre o sugerir e a sensação que esse aspecto gera no leitor, as respostas a fim de levar a reflexão da condição humana por meio do susto, da incerteza do desconhecido, da curiosidade mediante os fatos dentro do contexto da história de fantasmas através do medo do desconhecido. Tuan a respeito do medo de fantasmas, diz o seguinte:

O medo de fantasmas tem suas raízes no receio do desconhecido e do bizarro. Os espectros assombram as pessoas essencialmente da mesma maneira como o fazem outras forças misteriosas no meio ambiente. Na mente pré-moderna, não há uma distinção clara entre divindades da natureza e ancestrais, ancestrais e fantasmas, fantasmas e bruxas, bruxas e assassinos, assassinos e assaltantes, assaltantes e animais selvagens. (TUAN, 2005, p. 179).

Para Tuan (2005), esse medo é o rompimento da "ordem social" e isso seria explicado por duas maneiras a primeira de ordem bioquímica e a segunda de ordem psicológica. A primeira reação é biológica, pois se manifesta através dos efeitos químicos no cérebro mediante ao impacto de uma situação de quebra do que é normalmente comum, enquanto a segunda reação é uma resposta do emocional do ser humano, essa é altamente subjetiva, pessoal e individual, o que coloca o indivíduo no centro da situação.

E para Lovecraft (2007), o medo vai além dessa reação biológica e emocional, pois para ele o medo é uma das emoções mais antiga que se tem conhecimento e o mais forte de toda a humanidade, e o medo mais antigo e o mais forte de todos os medos, com certeza é o medo do desconhecido. Essa característica é o ponto de partida para onde os leitores e espectadores são transportados, ou seja, quem recebe a narrativa fantástica é levado para uma atmosfera desconhecida da realidade e a hesitação é a reação ao medo que a história transmite.

## 4. A NARRATIVA NO TEMPO FANTÁSTICO DA SÉRIE *A MALDIÇÃO DA MANSÃO BLY*

Em observância ao aspecto narrativo fantástico, é possível compreender a trama de *A Maldição da Mansão Bly*, sendo a mansão um espaço de ocorrência da história, que mantém diálogo através das características de seus moradores, como uma teia que conduz o telespectador a se identificar em diversos momentos com a vivência dentro da casa. Nesse espaço, aparentemente comum, é onde em vários episódios da série tem-se a ocorrência do conflito que nos leva a refletir a condição humana e como o cotidiano das pessoas, de repente, pode se transformar em cenas de horror e de medo.

A elaboração das cenas proposta por Mike na série, leva o espectador a mergulhar no instante, na hesitação pelo achismo, pois dentro dos capítulos, a quebra sutilmente da cena leva o telespectador a achar uma coisa e descobrir outra. Isso sugere uma discrepância do comum ao incomum em questões de minutos ou um dia, uma hora, um mês, e a linguagem dentro dessa narrativa estabelece com as cenas, um dos pontos fundamentais em sua construção, uma possível viagem entre as memórias.

A obra *A Maldição da Mansão Bly* narra uma história com a existência de fantasmas e não com a possibilidade de se existir fantasmas, com o terror inicialmente sugestivo e depois totalmente explícito e um insistente jogo psicológico que envolve as tramas e as intimidades das personagens. As cenas, primeiramente, carregadas de mistério, começam a desaguar num drama, pois tem-se ainda a vivência da narradora que insere na sua versão dos fatos a sua experiência vivida na mansão Bly, mas a atmosfera enigmática perpetua por todos os episódios da série.

A obra de Mike se inicia e é contada diretamente pela Jamie, uma narradora personagem, mesmo que em vários momentos essa narradora seja vista pelo viés da observação. O cenário da história é a mansão Bly, que também é o cenário quase que final da trama, Bly fica na Inglaterra. Aos espectadores cabe conhecer detalhadamente as personagens da série e vivenciar o terror pelo qual elas passam, embora esse teor fantástico caia no comodismo. Isso acontece porque o autor nos propõe uma narrativa de terror, mas que também é possível perceber outros gêneros como o drama, que felizmente dentro dessa atmosfera fantástica, fica bem posicionado. Devido aos conflitos internos de todas as personagens, como podemos observar em um diálogo entre Dani e o tio das crianças, Henry, logo no primeiro episódio, no seguinte trecho:

Dani- Eu entendo. Sabe uma das atribuições que eu tinha na minha escola era exatamente cuidar de crianças mais necessitadas crianças que perderam os pais lugar lá.

Dani-Como é Que?...

Henry-. É a jogada você tem?30,20 e poucos...Eu fiquei pensando. Qual é a jogada? Você é muito jovem para se candidatar a esse tipo de emprego que faz uma mulher da sua idade desistir de sua vida para cuidar dos filhos dos outros podendo ter uma vida na América e em tempo integral!?

Dani- .Parece estranho.

Henry-Para mim francamente...Quê?

Dani-Para mim também é estranho. O anúncio quero dizer. Um emprego em tempo integral numa Bela mansão com duas crianças maravilhosas e faz um tempo que eu vi o seu anúncio, seis meses atrás quando eu cheguei em Londres como eu vi todos os meses desde então. Para mim parece uma vaga fácil de se preencher. De acordo com o que o senhor descreveu. Então eu acho que tem razão. Qual é a jogada?

Henry-Essa é exatamente a pergunta. Obrigada.

Dani-Tudo bem Henry. Eu sei que não consegui um emprego. E por mim sem problema. Mas foi a entrevista de emprego mais estranha de toda a minha vida então eu acho que nós devemos brindar a ela senhor grave. Ou será que prefere com chá? Então. Pode me contar agora né. Eu sinceramente estou morrendo de curiosidade.

Henry -Sobre o que?

Dani- A jogada.

Henry- Não, qual é bom? Pela imaginação eu acho. Ninguém quer um emprego ninguém. Eu encontrei uma pessoa por um tempo no verão passado uma jovem promissora as crianças gostavam dela. Aí ela se foi. Bom na verdade ela morreu. Mas a culpa foi dela para ser Franco, ela se matou essa é a verdade, mas ela morreu na propriedade as pessoas são supersticiosas principalmente no interior. Então agora virou uma história. Essas crianças naquela casa enorme com seus pais mortos e agora com a sua tutora morta. Não importa que os pais tenham morrido no exterior ou se a tutora se matou. Então é isso. A história se tornou um empecilho pelo menos em todas as agências agora ninguém quer um emprego. Superstição imaginação [...]

Antes de viajar a tutora liga para sua mãe...

Dani- Eu vou ficar na Inglaterra por mais um tempo, na verdade por muito tempo. Eu achei um emprego. Eu consegui um estágio pelo menos até o fim do verão, mas pode ser que eu fique mais e eu sei eu sei que é mais tempo do que eu disse, mas eu consegui um emprego. Eu não. Eu não estou fugindo de nada. E você falar assim me magoa. Você sabe que fala assim me magoa. Mas enfim. A gente se fala quando eu chegar na mansão. Eu te ligo. Quando eu tiver um número! Te amo Mãe.

[...]S1;E1

Além desse diálogo, onde Dani não desiste da vaga de emprego como tutora das crianças Flora e Miles, mesmo esse trabalho sendo peculiar e já cercado por mistérios, há vários outros que envolvem o cotidiano dela e das demais personagens na casa e é nessa convivência que coisas estranhas e inexplicáveis acontecem. Ao todo, a série apresenta ao público 134 fantasmas em uma narrativa densa, arrastada, com um jogo de memórias no tempo, mas que consegue prender o telespectador devido há alguns mistérios que vão se resolvendo ao longo dos episódios da trama com outros que vão ficando mais densos.

Será costume ser visto na maioria dos episódios vários fantasmas, mas em um bastante incomum, Hannah que é a governanta da casa, vê um desses fantasmas que assombra a mansão, nesse caso o fantasma é a Viola, será a sua primeira aparição e é por meio dela que repercute a caracterização de todos os outros fantasmas que aparecem, observemos abaixo a descrição dessa cena:

Peter- Tudo que a gente vai ser. Você e eu na América. Um Lorde. E a sua dama, não! Uma rainha e o seu valete. Amanhã à noite.

Rebecca-Essa é uma das minhas preferidas. Eu não costumo voltar muito para essa, mas? Eu adoro quando volto. Porque ele... Bom, você viu ele está tão íntegro nessa. Antes de ter dado errado. Eu nunca te vi nessa lembrança antes. O que está fazendo aqui?...como?... como você entrou no meu? ....

Hannah -me desculpe senhorita me desculpe?

Rebecca- Não! não abre essa porta. Eu acho que foi quando aconteceu...Eu não sei, nunca consegui olhar.

Hannah- Me desculpe senhorita. Me desculpe.

Rebeca -Hannah...

Hannah- Me desculpe, senhorita.





filha e matando qualquer um que encontra em sua frente, como justificativa dos fantasmas da casa que morrem e ficam em Bly como as vítimas da Dama do Lago.

Em um dos momentos mais altos da narrativa, Dani se oferece como sacrifício para Viola, numa tentativa de salvar Flora que se torna vítima do fantasma e está prestes a se afogar no lago:

Peter- Eu te dei a sua liberdade e você está deixando ela se afogar.

Henry- Ei.... Solta a menina agora. Eu disse para soltar ela.

HannaH-Você não acha que...não. O que você está fazendo aqui? Owen-Olha isso vai parecer loucura, mas nós dois tivemos um pesadelo horrível, entramos no carro e...

Hannah-Eles estão precisando de vocês no lago.

Dani- Flora!!!

Flora-Socorro!!! Socorro!!! Me ajuda!!! Me ajuda!!! Por favor me ajuda!!!

Rebecca- Tá tudo bem meu amor. Você nem vai sentir. Eu vou sentir por você. Eu só vou te levar...Uma última vez. Está tudo bem. Deixa que eu fico com essa parte me deixa.

Flora- É você...

Rebecca- Me deixa entrar...

Flora- É você? Sou eu. Somos nós.

[...]

Flora-Mamãe.

Mãe de Flora-Calma meu amor. Tá tudo bem. Tá tudo bem.

10

[...]

Narradora (Jamie)-Owen tentou soprar a vida de volta para Harry que estava entre a vida e a morte e logo, Flora encontraria-se presa num ciclo de sonhos. Terminava em Bly e teria sido tudo assim se a tutora naquele momento crítico não dissesse o que disse...Algo que ela não tinha compreendido totalmente, mas que ela sentiu lá no fundo que tinha que tentar. Dani- É você? Sou eu. Somos nós. Somos nós. Somos nós. Somos nós. Somos nós. Somos nós...

Além de um aspecto duplo da história, os fantasmas da casa mal-assombrada e o sacrifício de Dani, percebe-se que estas características podem ser desmembradas em momentos de incertezas psicológicas e a hesitação dos fatos, tanto pelas personagens como a hesitação do leitor,

em um misto de sentimentos da narradora. Para Naiara Sales (2018), a duplicidade na literatura fantástica é configurada como um dos elementos que dão margem ao instante, provocam a hesitação no leitor, aqui em particular essa hesitação será no telespectador, ela diz ainda que isso representa os aspectos duais da psique humana, sob as dicotomias.

## CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, é observado que o imaginário popular sempre foi palco de criações narrativas, da contação de histórias, da reinvenção da narrativa e da experiência no tempo. A série *A Maldição da Mansão Bly*, analisada neste artigo, traz como principal tema de discussão a narrativa fantástica com vistas a aparição de fantasmas em uma realidade que vivencia a cultura até os dias de hoje, sob a perspectiva de experiência da narradora da trama, Jamie, que vivencia esses acontecimentos em Bly.

Não existe uma explicação racional para esses fatos que a série audiovisual trouxe, existe sim o estado emocional dessas personagens frente a suas experiências naquele momento, existe o conflito interno de cada uma delas e isso desagua no drama, no medo, na incerteza e na hesitação.

Mediante as análises e discussões feitas até o momento, é possível perceber que embora haja a presença de uma atmosfera mística, no qual se encontram as personagens dentro daquela enorme mansão mal-assombrada por fantasmas, há, também a presença do sentimentalismo humano por meio das suas vivências, de modo que a ficção imita a realidade. O fantástico como pano de fundo da história se configura como experiências que aquelas pessoas tiveram no passado, mas que refletem agora no presente, experiências essas que se apagaram da memória de uns, mas que se mantiveram vivas na memória de outros.

Observa-se, em particular, que as atitudes da tutora Dani e a abordagem indireta dos fatos, como um recorte de memórias, guiam as personagens como se elas voltassem muitas vezes no tempo. O gerir das cenas ao telespectador numa quebra da sequência dos fatos e a forma que os acontecimentos são contados sob a respectiva de referência e a experiência da narradora Jamie, em duplicidade, dão margem para que a série de Mike seja caracterizada como fantástica. Os principais elementos que direcionam a essa conclusão da narrativa fantástica são o medo, o terror e a hesitação, mesmo que em muitos momentos da trama o sentimental fique mais evidente.

*A maldição da Mansão Bly* evidencia a falta de reciprocidade e empatia sobre o que as personagens, o que o ser humano consegue ou não suportar, vivenciar ou experimentar, esquecer para absorver a dor da perda, a dor do abandono e da negligência, de abusos sofridos e até mesmo do fator de criar expectativa de alguma coisa que poderia ter acontecido se as circunstâncias naquele momento fossem outras.

## ABSTRACT

This article aims to analyze time and fantastic narrative as found in the sequels of "The haunting of Bly manor", by Mike Flanagan from the perspective of the fantastic atmosphere that characterizes the production. In cinema, that distinct quality is often demonstrated through abeyance. Through that lens, in audiovisual media, the sequel is in a mainstream genre, particularly streaming platforms. To carry out this endeavor, my includes the theoretical discussions by: ARÁUJO. (2018); TODOROV (1976); TUAN, (1998); BEGHINI (1997), among others that were essential for the present analysis. As a result, I observed a ghost story narrated in a fantastic and pretentious way that has as backdrop the popular imaginary on the subject and the true meaning of terror that instigates the viewer, even in a work displaying a poetic feel in relation to the internal conflicts of its characters. The reading of the fantastic genre and the study of this narrative for later analyses of the sequels resulted in the deepening of the present work, which aims to introduce interpretations and discussions about the sequels.

**KEYWORDS:** Fantastic Literature. Time in experience. Fantastic narrative. Fantasy in audiovisual media.

## REFERÊNCIAS

ARÁUJO. Naiara Sales. *Literatura Fantástica, ficção científica e literatura gótica: interfaces e diálogos entrelaçados*. São Luís: EDUFMA, 2018.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo, SP: Perspectiva, 2008.

TUAN, Yi-Fu. *Paisagens do medo*. Tradução Livia de Oliveira. São Paulo: Editora UNESP, 2005. [1979]

BEGHINI, M. (10 de Julho de 2021). *A Literatura de Terror e a Comunicação*. Disponível em: the boy with the blues: <http://theboywiththeblues.blogspot>.

com/2010/03/literatura-de-terror-e-comunicacao.html. Acesso em 10 de Julho de 2021.

LOVECRAFT, H.P. *O Horror Sobrenatural em Literatura*. São Paulo, SP: Iluminuras, 2007.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa I*. São Paulo, SP ; WMF Martins Fontes. 1º edição. 2011.

FLANAGAN, Mike. *A Maldição da Mansão Blay*. Disponível: netflix.com/browse. Acesso de 10 de maio a 13 de julho de 2021.

BESSIÈRE, Irène. *O fantástico no cinema. Sonhos e medos do terceiro milênio*. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12957/abusoos.2018.35492>. Acesso de 10 de junho a 13 de julho de 2021.

# 04 SIMPÓSIO TEMÁTICO

---

## A CONFLUÊNCIA DE PRINCÍPIOS LINGUÍSTICOS E EDUCACIONAIS COM VISTAS A ORIENTAÇÃO PARA COMPREENSÃO LEITORA

# GRAMÁTICAS NA ESCOLA (2016) E O ENSINO DE LÍNGUAS: UMA PROPOSTA CIENTÍFICA

LUCIANA MARIA LIBÓRIO EULÁLIO<sup>1</sup>

## RESUMO

Este artigo apresenta uma discussão e análise teórica em torno da obra *Gramáticas na escola* (2016), de Roberta Pires de Oliveira e Sandra Quarezemin. Trata-se uma proposta gerativista de ensino de línguas através da **construção de gramáticas** na escola pelos alunos, conduzida por linguistas e professores de Língua Portuguesa. Tais **gramáticas** são as manifestações linguísticas de um falante nativo. O artigo tem como objetivo alertar para a valorização das línguas ou **gramáticas** dos falantes, tendo como foco principal a valorização e reconhecimento do Português Brasileiro (PB) como uma língua distinta do Português Europeu (PE). Adotamos como referencial teórico Oliveira e Quarezemin (2016); Faraco (2008),(2017); Borges Neto (2012),(2018); Avelar (2017) e Lyons (2013). A análise aponta para a necessidade de ensinar línguas tomando-as como um fenômeno natural, portanto passível de ser descrita, analisada e explicada cientificamente mediante a formulação de hipóteses, testes e reformulações. Também concluímos que no ensino de línguas na escola, em vez de partirmos da **gramática normativa**, é mais proveitoso começarmos pela **construção de gramáticas** pelos alunos, para daí apresentá-la e fazermos estudos paralelos entre ambas.

**Palavras-Chave:** Gramáticas. Línguas. Português Brasileiro. Método Científico.

<sup>1</sup> Professora Mestra do Curso de Letras Espanhol da Universidade Estadual do Piauí- UESPI. Membro do Núcleo de Estudos Hispânicos -NUEHIS-UESPI e do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Análise de Discurso- NEPAD-UFPI. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras -PPGEL da Universidade Federal do Piauí- UFPI

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo analisar uma proposta gerativista de ensino de línguas ancorada nas gramáticas construídas pelos discentes sob a orientação de linguistas e/ou professores de Língua Portuguesa-LP. Para tanto tomamos por base a obra *Gramáticas na escola* de Oliveira e Quarezemin (2016), para averiguarmos os princípios gerais que regem tal proposta, a concepção de língua e de gramática adotada, a relação desses dois elementos com a prática pedagógica dos professores de LP, bem como a sua viabilidade e contribuição para a produção de conhecimento sobre gramática. Pretendemos também durante as análises identificar se há pontos de **continuidade, descontinuidade** e/ou rupturas entre a abordagem tradicional da gramática de cunho normativo/prescritivo de herança greco-romana e a abordagem da obra objeto de nossa análise.

Sabemos que a relação entre gramática e escola remonta ao período medieval e, desde os primórdios de seu surgimento, ela assumiu um caráter modelar e normativo que atravessou os vários séculos subsequentes adquirindo diferentes nuances que incidiram de certo modo, na maneira como os mestres ou professores a concebiam e no modo como ensinavam as línguas, sejam elas maternas ou estrangeiras.

Surgida como uma disciplina autônoma, fruto da herança teórica e pedagógica greco-romana, ao longo de sua história a gramática passou a ser um elemento presente no ensino, ainda que revestida de diferentes enfoques, tornando-se primeiramente uma disciplina complementar e funcional ao lado da Lógica e da Retórica; ou ora como centro do processo de ensino de língua; e inclusive como um elemento dispensável, pensamento este compartilhado por aqueles teóricos que se posicionaram contrários ao ensino da gramática por si e em si mesma, em detrimento de um saber construído socialmente pelos falantes e de modo contextualizado.

Em Faraco (2017, p.13) lemos que Quintiliano "recomendava que, nos estudos gramaticais, não se descesse a minúcias fastidiosas, pois concluía ele, "nada do que diz respeito gramática fará mal, salvo o que é inútil". (Livro I, cap. VII, 34). Isso significa que não se rejeitava o ensino da gramática normativa, mas a ordem era ensiná-la atrelada à produção textual dos alunos e à leitura e comentários dos textos clássicos, para que de fato se alcançasse um "domínio da "boa expressão".

Isso vem a corroborar em parte com a Linguística da atualidade que rejeita o ensino da gramática de modo mecânico, desprovido de



funcionalidade e contextualização e por outro lado, com os que reconhecem as outras gramáticas presentes na língua dos falantes, como é o caso dos linguistas adeptos ao gerativismo, teoria subjacente à **Gramáticas na Escola** (2016), objeto dessa análise, que não enfoca a gramática normativa como ponto de partida para o ensino de línguas e sim as gramáticas manifestadas e construídas pelos falantes.

Segundo as referidas autoras, no contexto brasileiro o ensino da gramática há muito tempo está vinculado aos conteúdos curriculares propostos para a educação regular como aula de português e não se parte das gramáticas ou falas dos alunos, e sim do que já está posto, do que já existe como norma ou prescrição. O ensino da gramática normativo na escola não é algo diretamente presente no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas ou mesmo no livro didático, mas que ao partir para a análise da prática de ensino, tanto nas aulas dos pedagogos nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou do profissional formado em Letras nos anos finais da formação básica, isso é observável de modo claro ao vermos o protagonismo dado à gramática normativa/prescritiva que, seguindo uma tradição milenar, tem ocupado lugar central na educação linguística brasileira.

O assunto não é novo dentro da academia em que o debate foca sobre qual o papel da gramática dentro das aulas de língua materna. Parece quase consenso, entre linguistas, que o seu lugar não é mais central no ensino de língua.

Em Avelar (2017) ao introduzir seu texto sobre **Saberes gramaticais: formas, normas e sentidos no espaço escolar**, lemos que os professores devem

reconhecer que o aluno, independente do seu nível de letramento ou classe social, é um portador natural dos mais diversos conhecimentos sobre a língua que utiliza, ainda que esses conhecimentos se desviem do que entendemos por norma-padrão. (AVELAR, 2017, p.14)

Nessa linha de raciocínio percebemos que para o referido autor, ao tratarmos sobre gramática na sala de aula, cabe ao professor trabalhar com os alunos os seus saberes gramaticais que muitas vezes são suscitados e construídos pelas próprias inquietações dos discentes em razão do que observam na norma-padrão.

A escola de hoje não deve pois, negar esses saberes, e aqui retomamos Oliveira e Quarezemin (2016) que de certo modo dialogam com o autor citado, ao dizerem que devemos permitir que os alunos construam

gramáticas na escola, que compreendam a sua língua e a do outro, e que lhes seja dada a oportunidade de compreender as línguas também a partir das suas gramáticas, ou seja, da sua própria maneira de falar.

O profissional que trabalha ou pretende trabalhar com ensino da língua materna, no nosso caso do ensino do Português Brasileiro, deve sem sombra de dúvidas compreender os percursos que o ensino de gramática percorreu ao longo da história e não o que acredita ser o papel do professor de língua por ter experienciado na sua formação no ensino básico de tal forma. O professor munido desse conhecimento poderá organizar melhor sua prática ao saber o que incide sobre suas ações em sala de aula e não ser um mero reprodutor de práticas descontextualizadas.

Como já citado, Faraco (2017) explica que na história da educação linguística desde a Antiguidade até o século XVII houve três postulações pedagógicas referentes ao ensino de gramática. Uma que coloca a gramática como um estudo complementar e funcional (Quintiliano); uma que a coloca como o centro do ensino (*Ratio Studiorum*) e uma terceira que diz que seu ensino é quase algo que se possa dispensar (Comênio). Convém citar que tais mudanças paradigmáticas a respeito do papel da gramática no ensino de línguas foi resultado do processo de mudança das sociedades, em virtude dos períodos de conquista, auge e declínio do Império Romano na Europa ocidental, que alterava sensivelmente o panorama sociolinguístico da época, o qual tinha como elementos constitutivos uma mescla de povos (população nativa e invasores), a língua latina e os romances surgidos da evolução do latim falado ou latim vulgar.

Com o surgimento das línguas romances, o latim clássico passou a ser a língua apenas da erudição e foi a partir desse fator que o conhecimento gramatical passa a ocupar lugar de destaque no ensino de línguas, deixando seu status de complementar. Porém, como na história da gramática a sua evolução não ocorreu de modo linear, ao tempo que a gramática adquire valor central para o ensino do latim clássico no período em que não se falava mais essa língua, houve também paralelamente a esse momento uma fase de grande valorização das línguas vernáculas ou nacionais. Diante desse contexto de valorização dos falares romances, a gramática, de acordo com a proposta de Comênio, torna-se dispensável em favor de uma abordagem de educação linguística voltada para as práticas de leitura, de oralidade e de escrita, calcadas no valor ensinar mais com práticas do que com regras gramaticais.

Não restam dúvidas que na história do ensino ocidental, estamos falando de milênios, a gramática, ainda que sendo protagonista ou não

na educação linguística, está presente e o que irá mudar ao longo dessa história são as abordagens dadas de acordo com o momento vivido por cada sociedade. Dessa forma, o ensino da gramática ganha também um contorno político ao se analisar qual sua função dentro da grade curricular de ensino. E sobre esse caráter político que gira em torno das línguas e no modo como elas devem ser ensinadas, a obra *Gramáticas na escola* (2016) traz uma importante contribuição ao questionar a quem interessa que as línguas ou dialetos sejam línguas? Faz sentido falar que uma língua está errada? O que é gramática? Quando ela é um palavreado sem função? Diante desses questionamentos, cabe então ao profissional compreender as motivações e as necessidades atuais do ensino da gramática em sala de aula, que deve estar em comum acordo com as discussões teóricas, isso enquanto papel dos linguistas, para melhor balizar suas práticas.

O consenso é que as práticas do ensino da língua materna e de gramática não devem ser focadas em regras, nomenclaturas, exercícios de repetições, estudos de frases desconexas ou fora do contexto sociocultural dos alunos e que visem escrever ou falar “melhor”, ou seja, nada que denote um ensino prescritivo ou normativo da gramática. Pelo menos é o que apontam, ainda que de modo superficial<sup>2</sup>, os documentos oficiais no Brasil desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997, e o aprovado atualmente, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) de 2017, e ainda os livros didáticos que tentam, baseados nesses parâmetros, mudar o foco do ensino da gramática sem essa grande centralidade no ensino.

Avançado esse primeiro quarto do século XXI, são inúmeros os livros e gramáticas que tentam modificar as práticas ou auxiliar os professores que trabalham com ensino da língua materna. E neste intento mudanças nos modos de conceber a língua e seu ensino ocorreram gradativamente, o que significou um grande avanço nesse campo, a exemplo dos estudos de Castilho (1986); Ilari (1989) e Geraldi (1991). Através desses estudos citados e de muitos outros, houve certo deslocamento em torno do ensino de

---

2 O documento apresenta um único trecho sem grandes debates ou explicações sobre os processos de ensino que não possuem a gramática como centro. “Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilinguística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalinguística. O lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais. (BRASIL, PCN, 1997, p. 26)

gramática na escola: passou-se do ensino de regras gramaticais e normas do português ao ensino de leitura e produção textual, porém ainda com enfoque tradicional sobre a gramática. Algo que só deixa evidente quanto forte é o peso da tradição gramatical de herança greco-romana no ensino de língua materna no Brasil o que ocasiona os frequentes continuísmos e repetições na hora de ensinar a língua portuguesa.

Diante disso para muitos profissionais, que acreditam que ensinar língua materna é ensinar gramática, ao retirar a gramática da centralidade de suas aulas caem em um vazio didático do ensino da língua materna, tendo em vista a força prescritiva que há séculos direciona o ensino e que se alicerça na gramática modelar.

Isso vem a corroborar o pensamento de Borges Neto ao considerar na sua *História da Gramática* (2018) a necessidade de compreender o processo de naturalização da gramática normativa e de seu uso protocolar pelo peso de sua tradição. Aceitá-los ou rechaçá-los é uma questão de cada linguista ou professor de LP, ligada ao modo como deva conduzir sua prática. O importante é que não se caia nos modismos de criação de teorias “inconsistentes”, “sincréticas” ou “monstrinhos teóricos”(op.cit).

Por “naturalização” Borges Neto (2012, p.96) nos diz que se trata do “processo de considerar parte da língua noções que são parte de uma teoria da língua”. Para o referido autor, as noções como classe de palavras, processos morfológicos e os mecanismos teóricos da gramática tradicional (GT), por exemplo, deveriam ser compreendidos pelo que de fato são: noções, mecanismos e processos “**teóricos**”, algo que só adquire sentido no interior da teoria da GT. Nessa linha de raciocínio, o mesmo autor afirma que

ao “naturalizar” as noções teóricas da GT – considerando –as fenômenos e não construtos descritivos –, as teorias linguísticas contemporâneas não conseguem livrar-se da condição de meras continuadoras (mesmo que em outras bases) da GT. Assumir as noções, as categorias e as classificações da GT como propriedades da língua e não como construtos teóricos criados para o tratamento dos fenômenos empíricos é um erro colossal. (BORGES NETO, 2012, p.96)

Entendemos que tal erro, acima citado, recai sobre a prática dos professores de LP, pois estes naturalmente e mecanicamente terminam por reproduzir na sala de aula regras da gramática tradicional de cunho modelar e prescritivo, em detrimento de um estudo da língua pelo viés naturalista,

por exemplo. Isso se dá pela falta de uma atitude reflexiva do professor diante do ensino de gramática na escola.

Faraco (2017) aponta a necessidade de o ensino levar em conta a natureza gramatical, que, no seu entendimento, abrange tanto o plano intrassentencial quanto o plano textual-discursivo. O aluno assim pode exercitar as escolhas possíveis operando sobre a linguagem através de uma reflexão e contribuindo com condições que possibilitem a ele ampliar sua competência linguística.

E em uma direção alternativa a obra *Gramáticas na escola* (2016), objeto dessa análise, propõe colocar de uma vez por todas o Português Brasileiro (PB) no seu devido lugar, que é o de ser a língua do Brasil e diferente do Português Europeu (PE), buscando sensibilizar professores, linguistas e alunos para uma valorização dessa língua, da nossa fala e que nas aulas de português se crie espaços onde os indivíduos se respeitem e valorizem a língua que tem dentro de si mesmos, que valorizem seus falares, o lugar de onde falam e o lugar da fala do outro na sociedade.

A mudança sobre o lugar da gramática em sala de aula já é bem clara para a maioria dos professores que trabalham o ensino de língua. Dado esse contexto é disponibilizado no mercado editorial um vasto material a estes profissionais e que dizem oferecer um ensino inovador de gramática e que não focam no ensino normativo, mas para isso, existe a necessidade de um olhar atento para a qualidade e as bases teóricas que os fundamentam, para não correr o risco de acabar levando para a sala de aula mais do mesmo. E para tanto, é que apresentamos a uma proposta de análise da obra *Gramáticas na escola* (2016) como uma alternativa de compreensão desse fenômeno tão natural e ao mesmo tempo tão complexo que é a nossa língua e a base teórica que dá sustentação à proposta.

## **2 O GRAMÁTICAS NA ESCOLA E O LUGAR DO PORTUGUÊS BRASILEIRO (PB)**

Passemos a apresentar nesta seção a obra *Gramáticas na escola* (2016) com o intuito de oferecer ao leitor uma abordagem alternativa de ensino de língua com foco no aluno bem como na sua gramática ou fala. Essa obra tem como proposta central refletir sobre como desenvolver juntamente com os alunos a construção de gramáticas na escola. Trata-se de uma proposta de abordagem naturalista, que toma a língua como um fenômeno natural a ser investigado pela Linguística com a utilização de princípios científicos.

Para tal empreendimento as autoras partiram do seu entendimento sobre língua, linguagem e gramáticas, para que, a partir desses elementos, se propusesse um método científico de construção dessas gramáticas, seja da língua materna do discente ou de uma língua estrangeira, e se passasse a reconhecer o Português Brasileiro (PB) como uma língua autêntica de falantes brasileiros que merece ser valorizada e legitimada ante o Português Europeu (PE).

A língua, segundo Oliveira e Quarezemin (2017), nada mais é do que o sujeito falante no mundo e o sujeito por outro lado é a própria língua que fala. Vemos nessas proposições um forte caráter subjetivo das línguas e porque não dizer da linguagem, ou seja, o homem é o único ser que se constitui na e pela linguagem. Corroborando esse pensamento, essa língua que falamos é a própria gramática. Isso significa nessa proposta que não há línguas sem gramáticas e, portanto, não procede dizermos que há línguas "erradas" ou de nos perguntarmos "qual língua é a correta?". A gramática ou as gramáticas são, portanto, as manifestações linguísticas naturais dos falantes produzidas a partir dos seus contextos, valores e situações de fala.

O verdadeiro papel do linguista, segundo as autoras, é o de compreender como é a capacidade que nós seres humanos temos de falar a nossa língua buscando construir gramáticas. Esse processo de construção de gramáticas na escola deve levar em conta também um movimento de desconstrução- reconstrução e construção da língua que falamos e de outras línguas estrangeiras mediante um processo de reflexão científica. Tal processo de (des/re) construção das línguas deve se dar não mediante a apresentação de conceitos e metalinguagem da gramática tradicional, pois a proposta dessa perspectiva gerativista é a de que o aluno construa as suas próprias gramáticas, procurando compreender como ocorre este ou aquele fenômeno linguístico presente na sua fala e na fala do outro, possibilitando-os construir diferentes gramáticas e levantar hipóteses sobre esses fenômenos, testando-as, fazendo formulações e reformulações sobre elas, com uma atitude sempre aberta para a compreensão da língua que se fala sem preconceito ou qualquer atitude normativa ou prescritiva que define o "certo" ou o "errado".

Nessa mesma linha de pensamento Avelar (2017, p. 25), ao tratar de "conhecimento linguístico natural", nos alerta para o fato de que antes de apresentarmos qualquer gramática normativa aos alunos, que lhes oportunizemos momentos de prática de sistematização do seu próprio conhecimento linguístico natural, para que daí o aluno possa fazer conexões

de assimetrias e/ou dissimetrias entre a língua que fala e a língua- padrão. E não se trata de negligenciar saberes gramaticais prescritivos e normativos, mas permitir que a sala de aula seja um ambiente de reflexão e de análise sobre a língua que falamos e a língua proposta por uma gramática normativa.

Segundo Faraco (2008), muitos de nós já se perguntaram o porquê ensinar LP, e a resposta normalmente é: para ensinar a ler e a escrever a norma padrão. E nesse afã por ensinar a ler e a escrever fluentemente uma língua materna respeitando tal norma padrão, os profissionais da área geralmente mergulham num oceano de regras do “bem dizer”, normas e prescrições em detrimento de um ensino voltado para um fenômeno tão natural que é a língua falada, algo bem diferente da grafada.

Na proposta de cunho naturalista as aulas de português devem ser um espaço de interação também com outras disciplinas como a matemática, a história, a física, etc e no qual os alunos e professores, bem como linguistas, devem refletir sobre as línguas em geral e sobre as suas línguas, que nesse caso, é a língua que o indivíduo fala, a língua que ele manifesta, ou seja, a língua ‘interna’ ou ‘internalizada’. Segundo Oliveira e Quarezemin (2017), somente atuando dessa maneira é que iremos combater o preconceito linguístico e formaremos cidadãos conscientes da sua identidade linguística, críticos e que sabem avaliar um argumento.

O censo do IBGE de 2010 segundo as mesmas autoras já nos apontava que no Brasil há 274 línguas indígenas faladas por 305 etnias distintas. O que se sabe sobre essas línguas? E o português brasileiro não é falado por 130 mil índios. Que estudos existem sobre esse dado? Há os sinalizantes da Libras, os inúmeros dialetos brasileiros, ou seja, o Brasil é um país plurilíngue e isso é apagado das escolas. Não há uma descrição desses dados e valorização deles no meio escolar, somente na academia e são estudos que na maioria das vezes ficam restritos aos pesquisadores da área e aos eventos científicos.

O que se quer dizer com isso é que há que se mudar de paradigma. Enquanto nos mantivermos estudando e ensinando as línguas pelo viés do que é legitimado como língua padrão, língua modelar, língua culta, estaremos fadados a não reconhecer o que há de mais natural, rico e complexo do ser humano que é a nossa língua tal qual ela se manifesta pela fala dos seus usuários, e ao fazê-lo, estaremos ao mesmo tempo desvalorizando o Português Brasileiro ao reproduzirmos os discursos do “bem dizer” como se isso se sobrepusesse ao ato de falar e ao ato de se fazer entender e ser entendido pelo nosso interlocutor.

Segundo Oliveira e Quarezemin (2017), os PCNs criados para o ensino fundamental apagaram totalmente os estudos anteriores de abordagem funcionalista e gerativista, não havendo, pois, uma noção ou perspectiva naturalista de língua. Isso significa que o trato com a gramática ainda é o tradicional e embora tenha havido certo avanço no PCN voltado para o Ensino Médio, ainda se prioriza o ensino de gramática de abordagem tradicional. Tanto que no seu texto fala-se, segundo as referidas autoras, de uma “não utilidade “da gramática quando ela é um “palavreado sem função”.

Nota-se por essa preocupação dos PCNs qual visão de gramáticas permeia esses documentos. Na contramão disso, vemos que, na abordagem naturalista gerativista, a gramática nunca será um palavreado sem função porque se se trata de uma visão científica de língua, como tratá-la de modo científico sem utilizarmos de seus termos técnicos? Então a questão não está no uso dos termos científicos e/ou técnicos, mas no modo como compreendemos o significado de gramática.

Se tratarmos a gramática como um sistema de regras que nega a língua falada, ela estará fadada a sempre ser para o aluno um compêndio de regras e nomenclaturas sem utilidade, sem sentido e enfadonho. Porém, se partirmos da noção de gramática que toma a língua como um objeto natural, biológico e social, será uma gramática com lentes de aumento que reconhece os diferentes falares, portanto as diferentes gramáticas. É aqui que percebemos nessa proposta uma ruptura com a tradição gramatical.

Nessa linha de raciocínio e como forma de preparar o leitor para sua atuação em sala de aula, a obra ***Gramáticas na escola*** (2016) oferece uma gama de atividades condizentes com a proposta que nos leva a refletir sobre o lugar que colocamos a língua natural no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto ela apresenta algumas atividades como a citada abaixo:

Faça um levantamento das gramáticas que há no mercado brasileiro. Elas têm todas a mesma concepção de gramática? Que tipo de gramática tem na biblioteca da escola? Por quê é essa gramática e não outra? Como você ensina/estuda a gramática? Como a gramática aparece no livro didático? Ela dita normas? (OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016, p. 37)

Como vemos se trata de um tipo de atividade que busca refletir com os professores sobre o uso da gramática sob vários aspectos, levando-o a posicionar-se com certo grau de criticidade, instigando-o a pesquisar,



investigar, querer saber mais sobre o material que ele vai utilizar em sala de aula.

Sobre a construção de gramáticas, as autoras vão mais além ao propor que os alunos inventem línguas, construam sua sintaxe, tudo em nome de uma prática descritivo-analítica no ensino de línguas, contrária ao caráter normativo, como lemos logo abaixo:

Proponha inventar uma língua com seus alunos. Como fazemos para construir uma língua? (...) Qual vai ser a sintaxe dessa língua? Pode também explorar as línguas inventadas que estão nos filmes Star Trek e Avatar, entre outros exemplos. Pode conversar sobre o hebreu moderno e como se transforma uma língua “inventada” (ou construída) em uma língua materna. Há certamente muito o que aprender se estamos envolvidos em projetos de revitalização de línguas. (OLIVEIRA; QUARAZEMIN, 2016, p. 67)

Podemos perceber uma valorização de uma pedagogia descritiva, reflexiva e analítica no trato com o ensino e gramática e de línguas, em prol de uma formação autônoma de discentes, os quais não só irão reproduzir normas do português, mas compreender as suas gramáticas que também possuem regras, para que a partir daí possa assimilar a língua e as regras do outro.

### 3 O GERATIVISMO, A FACULDADE DA LINGUAGEM E A CONCEPÇÃO CIENTÍFICA DE LÍNGUA EM SALA DE AULA

O termo *gerativismo* neste artigo se refere à teoria da linguagem proposta por Noam Chomsky desenvolvida nos últimos 20 anos que influenciou não só linguistas interessados nessa teoria, mas filósofos, psicólogos, neurocientistas, todos preocupados com os fatos de linguagem. Essa teoria veio como resposta ao descritivismo americano pós-bloomfieldiano, uma nova abordagem da teoria estruturalista.

Segundo a teoria chomskyana a língua humana é constituída por uma quantidade infinita de enunciados, ou seja, é possível construir de modo infinito enunciados nunca antes ditos ou ouvidos, por conta de uma capacidade genética que o homem possui, que é a sua *faculdade da linguagem* e que o coloca como agente criativo na sua língua.

Em Lyons (2013), ao tratar sobre o gerativismo, lemos que para essa teoria

os sistemas linguísticos são produtivos no sentido em que admitem a construção e compreensão infinita de muitos enunciados que jamais ocorreram antes na experiência de nenhum de seus usuários. Com efeito, a partir do pressuposto de que as línguas humanas têm a propriedade de recursividade, e tal pressuposto parece ser válido, segue-se que o conjunto de enunciados potenciais em qualquer língua dada é, literalmente, numericamente infinito (LYONS, 2013, p. 183).

A partir dessa citação de Lyons (2013) compreendemos os motivos pelos quais Chomsky fez inúmeras críticas às teorias behavioristas sobre aquisição de linguagem que postulavam que as crianças aprendem sua língua materna imitando os adultos, repetindo textualmente tal qual escutam, ou seja, que elas reproduzem total ou parcialmente os enunciados dos falantes adultos. Ele diz que não, pois as crianças são capazes de produzir enunciados nunca antes escutados, desde muito pequenas elas são capazes de produzir frases gramaticais como também de não produzi-las de modo agramatical, levando a crer que há no seu processo de aquisição da linguagem algo diferente da imitação implicado. Algo que não tem a ver com “estímulo”- resposta”, “condicionamentos” ou “reforço”, pois para Chomsky a linguagem é independente de estímulo, ou seja, a aquisição da linguagem se dá num processo dinâmico de criação de termos e enunciados. E tal criatividade é regida por regras, e essas regras são universais a todas as línguas. É isso que implica uma gramática dita gerativa.

Para ilustrar de que há de fato uma faculdade específica de linguagem, em *Gramáticas na escola* (2016), as autoras trouxeram o caso de Christopher, um garoto inglês que nasceu com uma lesão cerebral. Esse garoto desde os três anos de idade apresentava desempenho satisfatório no quesito leitura e aprendizagem de línguas, pois tinha muita facilidade para aprendê-las. Ao ser levado para um experimento no qual ele teve que aprender uma língua “inventada” por cientistas em laboratório, Christopher não teve êxito, enquanto o outro grupo de controle sim. Isso se deu porque a língua que eles inventaram possuía características e regras incompatíveis com as regras das línguas naturais. O grupo de controle que conseguiu aprender a tal língua, segundo o resultado dessa pesquisa, o fez porque não usaram especificamente a faculdade cerebral de linguagem, e sim outras faculdades gerais que Christopher, pela sua lesão cerebral, não as tinha ou talvez estavam lesionadas.

Isso levou à conclusão de que como as línguas naturais são constituídas por algumas regras universais, e, como Christopher não aprendeu

a “língua transgressora” dessas regras, conseqüentemente ele acionou no seu cérebro somente a sua faculdade de linguagem. O que queremos dizer com essa ilustração é que as línguas, ainda que se diferenciem uma das outras, suas variações não são nem aleatórias e nem imprevisíveis pois elas, apesar das diversidades, possuem uma mesma estrutura, e quando essa estrutura é violada, iremos reconhecer certas estruturas agramaticais, tornando-as inaceitáveis e portanto não aprendidas, é o caso da criança, por exemplo, quando do processo de aquisição de sua língua materna.

Ao retomarmos nesse artigo o pensamento gerativista, achamos pertinente recordar Borges Neto na *História da Gramática* (2018), precisamente seu capítulo 5 no qual trata das gramáticas do século XVII. Há uma em particular que nos chama a atenção e que de certa forma dialoga com alguns princípios de Chomsky, que é a *Gramática Geral e Razoada* de Port Royal (1960). Essa gramática especulativa pioneira em filosofia da linguagem traz o seguinte argumento: “a gramática é um conjunto de processos mentais universais e que, em consequência, a Gramática como representação desses processos, é universal (geral e racional)” (BORGES NETO, 2018, p. 142).

Segundo o referido autor, como herança do pensamento greco-latino, os postulados de Port Royal são baseados no princípio de que língua e pensamento são indissociáveis, daí a existência de uma lógica ou “*arte de pensar*” e de uma gramática ou “*arte de falar*”, que operam no homem de modo integrados.

Percebemos que há aqui um traço de continuidade parcial entre essa gramática e a gerativista devido ao fato de a teoria gerativista voltar a essa antiga tradição especulativa e explicativa da gramática universal, porém com alguns avanços não observados na Gramática de Port Royal. Enquanto esta acreditava que as propriedades universais das línguas surgiam ou podiam ser deduzidas das categorias da lógica ou mesmo da realidade empírica válida universalmente, Chomsky com seu gerativismo, ocupa-se com as propriedades universais que não podem ser explicadas, ou seja, com aquilo que é universal, mas arbitrário. O que queremos dizer com isso é que a faculdade da linguagem é inata e específica do homem, portanto não pode ser explicada pela sua funcionalidade ou como reflexo de um mundo físico ou por categorias da lógica. Essa é a diferença entre o pensamento de Chomsky e de seus antecessores de Port Royal, mesmo que ambos tenham construído suas teses a partir de uma perspectiva mentalista no trato sobre as propriedades das línguas naturais.

Como citado, na sala de aula, para que os alunos possam compreender tal faculdade das línguas as autoras apontam como atividade (p.67) inventar uma língua. “Como fazer para construir uma língua? Por onde começamos? Qual vai ser a sintaxe dessa língua? Quais elementos são necessários?” A partir dessa análise observa-se que o intuito é apresentar aos alunos o processo composicional das línguas com sua sintaxe, e assim demonstrar seu sistema de regras o qual permite combinações infinitas.

Ao analisarmos o ensino de línguas sob a perspectiva gerativista, faz-nos recordar o pensamento de Noam Chomsky sobre a teoria inatista da aquisição da língua, ao postular que todo ser humano nasce dotado de uma capacidade para falar tão natural quanto a sua capacidade de levantar-se e andar, ou seja, possui uma faculdade natural específica para a linguagem. Mas o que seria mesmo **essa faculdade de linguagem**? Para os gerativista sintaticistas ela é o próprio sistema sintático ou seja, os princípios universais válidos para todas as línguas. Nesse sentido, a importância que o ensino de língua mostra para o aluno em formação esse olhar para a naturalidade da língua e que possa ser desconstruída a naturalização desta como algo dado e único, diferentemente como ocorreu com as demais ciências.

Segundo Pires e Quarezemin (2016),

há dois modos de compreender esses princípios universais independentes das línguas; eles são o resultado do modo como nós somos; como organizamos nossa vida, como é o nosso corpo; ou há uma gramática universal, um sistema autônomo independente de outros mecanismos biológicos, algo como um órgão especializado para a linguagem (PIRES; QUAREZEMIN, 2016, p.57)

A partir dessa hipótese surgiram vários outros desdobramentos que incidiram diretamente sobre a noção de gramática. Segundo essa teoria, todo ser humano é dotado biologicamente para a linguagem para comunicar-se por conta da existência de uma gramática universal (GU) internalizada. Esta que faz com que uma criança, sem nunca ter frequentado os bancos de uma escola, possa reconhecer sentenças gramaticais e agramaticais em sua língua materna. Portanto segundo essa teoria não há uma língua externa, o que há são línguas individuais.

Como já citado ao longo da história da gramática, vemos distintos entendimentos sobre seu conceito ou significado, seja ela como reflexão filosófica da linguagem, como, por exemplo, a gramática de Port Royal do

séc. XVII; enquanto compêndio do bem dizer e, como aquilo que o aluno traz internalizado (abordagem naturalista).

Quanto a essa terceira abordagem, há que se reconhecer que qualquer língua possui uma gramática complexa. O fato, como apresentado pelas autoras, de termos em (a) *Os meninos saíram* e em (b) *Os menino saiu*, implica a existência de duas gramáticas distintas: uma que marcou a pluralidade em todos os elementos da sentença e outra que marcou o plural apenas no determinante, mas que ambas cumpriram a mesma função que foi a de transmitir o conteúdo.

Quando apontamos enquanto profissionais uma dessas formulações como a "certa" e a outra como a "errada", estamos reproduzindo o discurso da Gramática Tradicional em detrimento do reconhecimento das outras gramáticas dessa língua, no caso o português brasileiro.

Nos estudos de Oliveira e Quarezemin (2016) observa-se a importância de trazer as diferenças entre o PB e do PE especificamente ao tratar sobre *sujeito nulo, objetos nulos e acusativos plenos*, vemos que uma adquire nuances distintas da outra por condicionamentos tanto sociais quanto intralinguísticos que privilegiam uma forma ou outra. No caso brasileiro ao analisarmos a concordância sujeito-verbo, a distinção entre singular e plural está desaparecendo do verbo e marcada no sujeito, levando-nos a crer que o PB é uma língua de sujeito pleno justamente pelo enfraquecimento da flexão verbal. No caso do Português Europeu, ao marcar essa flexão, podemos considerá-la uma língua de sujeito quase nulo. O que queremos dizer com isso é que tais fenômenos existem e fazem com que o PB e o PE sejam línguas distintas com gramáticas distintas, nem melhor e nem pior do que a outra. Em grande parte dos livros didáticos isso não fica muito claro e nem faz parte do repertório do conhecimento dos professores que muitas vezes em situações semelhantes, ao explicarem sentenças como "corretas" ou como "erradas", a partir do prisma da abordagem naturalista, tal comportamento ou atitude frente à linguagem termina sendo uma visão completamente míope do que vem a ser uma gramática ou do que seja uma língua, e muitas vezes estes utilizam a sua autoridade para "corrigir" os alunos.

Ainda sobre essa temática a respeito do sistema de flexão verbal da LP, apontando para o caso português e o caso brasileiro, em Avelar (2017) quando lemos sobre o modo como se deve trabalhar com a gramática normativa do português, o autor nos sugere que

em vez de abordar o sistema flexional pela mera exposição do paradigma apresentado nas gramáticas normativas, o professor pode promover um conjunto de atividades para levar os alunos a reconhecer quais são as características do sistema verbo-flexional que empregam naturalmente no dia a dia (AVELAR, 2017, p. 24)

E segue afirmando:

A ideia não é ensinar o aluno, nesse caso específico, a usar as desinências verbais do modo como ele já as emprega (o que não faria sentido!), mas ajudá-lo a utilizar ferramentas de análise para sistematizar propriedades encontradas na sua própria fala, que fazem parte do acervo linguístico natural de sua comunidade. (AVELAR, 2017, p.24)

Vemos que ambas obras *Gramáticas na escola (2016)* e *Saberes gramaticais: formas, normas, sentidos e espaço escolar (2017)* dialogam no sentido de que suas propostas têm como base o reconhecimento dos "saberes gramaticais" (AVELAR, 2017) ou das "gramáticas" (PIRES; QUAREZEMIN, 2016) que o aluno traz dentro de si, a partir do seu mundo e do conhecimento linguístico que ele naturalmente adquiriu como membro e sujeito falante de uma comunidade linguística específica. Não cabe, pois, o preconceito linguístico diante da existência de um PE considerado como língua "colonizadora", portanto padrão de referência e das manifestações do PB cheio de nuances e elementos idiossincráticos.

Ao seguirmos com a análise da obra observa-se que muitas das atividades levam aos alunos a uma prática revolucionária de construção de um conhecimento ou saber gramatical apoiado na sua própria fala, ou seja, no seu próprio modo de expressar-se em língua portuguesa do Brasil, contribuindo para uma maior reflexão.

Ainda sobre essas questões, no caso do Português Brasileiro (PB) e do Português Europeu (PE), é pertinente frisar que definir se o PB é ou não é uma língua diferente do PE não é somente uma questão linguística e sim política. Isso se torna evidente quando as muitas manifestações linguísticas do Português Brasileiro diferentes do Português Europeu são vistas como "erradas" ou como "variações", justamente porque está no lugar estigmatizado como língua por não respeitar a norma culta do Português Europeu, e isso reflete dentro da sala de aula durante o ensino da língua.

Na prática em sala de aula, o que muitas vezes aparece como "erro" ou "variação" é para as autoras um momento importante para o ensino da variação da língua. O dado negativo neste sentido pode ser usado na

construção de um modelo para as línguas naturais. A partir dele podemos introduzir e trabalhar com os alunos durante as aulas de língua o pensamento científico em que o aluno poderá trabalhar a indução, dedução e abdução, necessárias para a formulação de hipóteses com relação aos fenômenos raciocinando dedutivamente. Como atividade o livro propõe apresentar aos alunos duas frases (p.102) a primeira em PE e a segunda em PB **(iiia) João comprou nada** e **(iiib) João não comprou nada**. Com isso o professor deve questioná-los sobre qual parece menos natural? Qual a interpretação da sentença natural? Após o debate o professor apresenta uma tradução de (iiib) considerada agramatical em inglês, **(v) John didn't buy nothing**. Com essa atividade as autoras buscam mostrar que as intuições são diferentes porque as línguas são diferentes, sendo necessário explicar a existência dessa diferença entre as línguas.

A atividade proposta é um bom começo para iniciar o pensamento científico no aluno. O que muitas vezes não fica claro durante as atividades é a qual público foi destinado a atividade, sendo que ao longo da obra algumas atividades parecem ser mais direcionadas ao professor, enquanto aluno, já que o livro partiu de uma disciplina ofertada pelas autoras no curso de formação de professores, ou ao aluno do professor.

Presenciamos no cotidiano das aulas de LP muitas situações em que os alunos questionam a gramática normativa, e isso ocorre justamente porque eles possuem saberes gramaticais advindos de suas experiências na língua e com a língua e que são distintos dos prescritos, mas que adquirem total sentido quando da sua argumentação. O professor deverá trabalhar ditos saberes discentes a fim de que o aluno possa transformá-los em um poderoso meio de compreensão da sua língua e de transformação da sociedade na luta contra o preconceito linguístico e social.

Para tanto, a proposta do livro sobre o tópico classes gramaticais, assunto centralizador nas aulas de português, é de uma (des-) construção das hipóteses gramaticais. No lugar da gramática pronta o que sugerem é que o aluno construa o conceito de classes de palavras. Nessa atividade será possível comparar “teorias” e talvez concluir que a proposta dos alunos seja melhor, mas alertam que essa atividade seria um projeto para um semestre. Ao fim, poderiam comparar os resultados obtidos com a gramática tradicional (GT). Por mais ousada que possa parecer a proposta sua aplicabilidade é possível e não é difícil perceber as incoerências teóricas na GT, como demonstram em alguns exemplos da classificação tradicional sobre substantivo, adjetivo, sujeito e verbo e como poderia ser trabalhado em sala de aula.

Vejamos o exemplo apresentado pelas autoras para a análise do que é definido e abordado sobre o sujeito na GT, que por definição “é aquele que pratica a ação expressa pelo verbo”. Ao colocar duas sentenças (25) *O João viajou com a mãe* e (27) *O João caiu*. O aluno facilmente percebe que João é o sujeito em (25), mas ao refletir sobre a definição dada verá que não faz sentido dizer que, em (27) João foi o responsável pela ação, mas que sofreu esse acontecimento. O papel do professor e no caso do aluno enquanto gramático será desconstruir a definição. Assim ambos poderão chegar em possibilidade de que João em (27) sofre a ação verbal e seu papel temático é de paciente ou tema (não agente). No caso do PB, as autoras alertam ser necessário explicar que João é sujeito, uma vez que é responsável pela concordância, assim deve-se separar o João, enquanto sujeito gramatical de caiu, porque ele é o responsável pela concordância, do papel temático que ele exerce no evento. Chegando finalmente ao desmembramento do conceito de sujeito do conceito de agente (papel temático).

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta analisada em *Gramáticas na escola (2016)* revela-se inovadora, original, política e desafiadora. Inovadora porque se trata de uma proposta de abordagem naturalista que questiona o entendimento tradicional que se tem de língua e de ciência. Também original porque propõe um trabalho com a LP na sala de aula não só com professores de LP, mas com linguistas que, de modo científico, terão de oportunizar ao aluno momentos e atividades em que eles possam construir gramáticas na escola a partir de suas falas e das falas do outro.

O *Gramática na escola* (2016) nos alerta e propõe uma visão científica da língua, algo que é incompatível com a noção de língua “correta”, língua “mais bonita” ou “errada”. Na visão científica de língua não existem esses rótulos, uma vez que não se privilegia as dicotomias tão bem difundidas pelos estruturalismos entre o social e o individual, entra a *langue* e a *parole*. Segundo Oliveira e Quarezemin (2016) ao tempo em que o indivíduo fala, se manifesta individualmente através do seu dizer, ele também se constitui como um sujeito social atravessado pela sua língua, que nada mais é do que a sua identidade cultural. Nessa simbiose entre o individual e o social não há espaço para preconceitos linguísticos, rotulações e estigmatizações.

A partir do ganho com tal abordagem, urge que se construam gramáticas na escola e que nada mais é do que o processo pelo qual os discentes



são levados a raciocinar sobre sua língua, a construir suas hipóteses e a testá-las como forma de evitar que se dê ou levem respostas prontas aos alunos, fazendo-os pesquisadores de sua própria fala e seres pensantes sobre seus próprios questionamentos, cidadãos políticos que assumem uma posição de valorização da língua que fala.

Tal proposta ora apresentada é sem sombra de dúvida, também, um ato político de defesa do Português Brasileiro e de todas as línguas naturais. Advoga-se por uma liberdade de expressão e de compreensão de como nós falamos, quais as nossas gramáticas, como outros falantes de outros idiomas falam, por que eles falam dessa maneira e não daquela outra.

Tal obra surgiu como possibilidade, com resultados positivos em outros países que implementaram proposta semelhante, de responder aos baixos rendimentos dos alunos das escolas públicas e privadas brasileiras que mesmo após o surgimento dos documentos oficiais ligados à educação como os PCNs e agora a BNCC, tais rendimentos ainda são presentes, levando-nos a questionarmos até que ponto tais documentos têm de fato respondido às necessidades dos alunos, dos professores e das escolas de modo geral.

Vimos que “manufaturar” gramáticas nada mais é do que professores e alunos traçarem paralelos entre os fenômenos linguísticos ocorridos entres as diferentes línguas ou dentro de uma mesma língua, mediante o levantamento de hipóteses, testes, formulações e reformulações, ou seja pelo método científico. Trata-se de uma proposta de cunho interdisciplinar por incentivar a feitura de projetos de construção de gramáticas em diálogo com a matemática, com a história, com a geografia, com a física, etc, em prol da construção de um raciocínio linguístico científico.

Pensar as línguas, construir suas gramáticas, aceitá-las como naturais e não como um pacote prescrito no interior de uma gramática, constitui-se num grande passo contra o preconceito linguístico que assola os falantes de línguas não reconhecidamente “cultas”. O papel do linguista e do professor de LP é instigar seu aluno a explorar sua própria língua, voltar-se para si mesmo no intento de compreender a sua língua. Só assim poderemos assimilar sem tanto preconceito e desânimo, as regras de uma gramática normativa, que ela nunca se sobreponha à nossa fala ou maneira de falar.

Cabe também considerar que essa proposta de ensino construindo gramáticas está muito bem fundamentada pelo gerativismo por postular que todo ser humano traz dentro de si uma gramática universal (GU), uma língua interna que é só sua e de seus semelhantes. Assim, não há

como contestar a existência de uma língua individual, não externa, mas que se torna um fator de identidade social. Nessa proposta não se privilegia dicotomias, apenas o trato com a língua como um fenômeno natural que, portanto, deve ser descrita e explicada, nunca julgada, como faria um verdadeiro cientista da língua.

## ABSTRACT

This article presents a discussion and analysis around the work *Grammars at School (2016)* by Roberta Pires and Sandra Quarezemin. This is a generative proposal of language teaching through the **construction of grammars** in the school by the students, conducted by Portuguese teachers and linguists. Such grammars are the language manifestations of a native speaker. It aims to alert to the appreciation of the languages or grammars of the speakers, focusing on the appreciation and recognition of Brazilian Portuguese (BP) as a distinct language from European Portuguese (PE). We adopted as theoretical reference Oliveira and Quarezemin (2016); Faraco (2008), (2017); Borges Neto (2012),(2018); Avelar (2017) and Lyons (2013). The analysis points to the need to teach languages taking them as a natural phenomenon, therefore able to be described, analyzed and explained scientifically through the formulation of hypotheses, tests and reformulations. We also conclude that in teaching languages at school, rather than starting from normative grammar, it is more helpful to start by **constructing grammars** for students, then presenting it and doing parallel studies between them.

**Keywords:** Grammars. Languages Brazilian Portuguese. Scientific Method.

## REFERÊNCIAS

AVELAR. Juanito Ornelas de. **Saberes gramaticais: formas, normas e sentidos no espaço escolar**. 1 ed. – São Paulo: Parábola, 2017. 128 p.

BORGES NETO, José. História da Gramática. (2018)

----- **Gramática Tradicional e Linguística Contemporânea: continuidade ou ruptura?** Dossiê. Todas as Letras. S, v. 14, n. 1, 2012

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

FARACO, Carlos Alberto. **Gramática e Ensino**. Diadorim, Rio de Janeiro: **Revista 19**. volume 2, P.11-26, Jul-Dez 2017.

LYONS J. **Lingua (gem) e Linguística: introdução**. (1981) 1 ed. Editora LTC, 2013.

OLIVEIRA, Roberta Pires de; QUAREZEMIN, Sandra. **Gramáticas na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (Coleção de Linguística).

# TESTE DE CLOZE: UM IMPORTANTE INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

GEANE CÁSSIA ALVES SENA<sup>1</sup>  
THIAGO OLIVEIRA DA MOTTA SAMPAIO<sup>2</sup>

## RESUMO

A leitura é um ato bastante complexo, uma vez que faz várias exigências ao cérebro e à memória. Além disso, ela é essencial para a aprendizagem e, conseqüentemente, para a aquisição e memorização de conhecimentos diversos. No âmbito universitário, o ato de ler está diretamente relacionado com a aquisição e produção de conhecimentos técnicos e científicos, bem como com a formação dos futuros profissionais e com o desenvolvimento do senso crítico. Existem algumas técnicas que possibilitam ao professor aferir o nível de compreensão leitora dos seus alunos, como é o caso do Teste Cloze, as quais contribuirão para a busca de estratégias e futuras intervenções em sala de aula. Nessa perspectiva, este trabalho tem como principal objetivo mensurar o nível de compreensão leitora de estudantes universitários. Para tanto, em um primeiro momento, foi aplicado um questionário para se conhecer o perfil dos acadêmicos participantes desta pesquisa, e, em um segundo, o teste Cloze- elaborado a partir da introdução de um artigo científico- um dos gêneros textuais mais lidos e produzidos no ambiente acadêmico. Participaram deste estudo 28 estudantes regularmente matriculados na turma do 1º período do curso de Administração de uma Instituição Privada de Ensino localizada no Norte do estado de Minas Gerais. Após a aplicação do teste Cloze, verificou-se que os estudantes, ao se levar em consideração a média geral, encontram-se no nível de compreensão leitora denominado *instrucional*. No entanto, ao se considerar a média por aluno, foi possível observar que eles se encontram no nível *frustração*.

**Palavras-chave:** Compreensão leitora, Teste cloze, Estudantes universitários.

1 Doutora em Linguística pela Unicamp. Docente da Faculdade Santo Agostinho/Montes Claros, geane.sena@yahoo.com.br;

2 Docente do Instituto de Estudos da Linguagem-IEL da Unicamp, mottakun@gmail.com.

## INTRODUÇÃO

Devido à grande complexidade que envolve o ato de ler, diversos estudos têm sido desenvolvidos no âmbito de diferentes áreas do conhecimento, os quais têm buscado compreender, principalmente, um pouco mais sobre os vários processos relacionados a essa temática. A Psicolinguística e a Psicologia Cognitiva estão entre essas áreas que têm se dedicado aos estudos sobre o processo de leitura e compreensão textual, as quais têm buscado demonstrar o importante papel da leitura na construção de conhecimentos, visto que o ato de ler é de extrema importância para a aquisição da modalidade escrita da língua, bem como para o processo de aprendizagem dos estudantes tanto da educação básica quanto do ensino superior.

Apesar de os alunos ingressantes em cursos de graduação já terem cursado durante vários anos disciplinas de Língua Portuguesa ofertadas na educação básica, ao ingressarem no curso superior, muitos deles ainda apresentam grandes dificuldades para ler e compreender os textos que circulam na esfera acadêmica. Considerando que um dos papéis do ensino é 'ensinar a aprender' e que a leitura está diretamente relacionada à aprendizagem e à aquisição de novos conhecimentos, é possível prever que essas dificuldades poderão acarretar grandes problemas a estes acadêmicos, prejudicando o seu desempenho escolar. Diante disso, a realização de pesquisas que tratam sobre o ato de ler tornam-se de grande relevância tanto para o meio acadêmico quanto para a prática docente.

Nessa perspectiva, esta pesquisa tem como objetivo principal *mensurar o nível de compreensão leitora de estudantes universitários*. E como problema de pesquisa: *Qual o nível de compreensão leitora dos estudantes universitários participantes da pesquisa?*

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A COMPREENSÃO DA LEITURA

A partir da invenção da escrita, a humanidade passou a ter uma ferramenta que permitiu o acúmulo de informações para além da memória de um indivíduo e de sua comunidade. Assim, os indivíduos passaram a guardar de forma escrita as histórias, conhecimentos e costumes de seu grupo social. Com a invenção da imprensa, aumentou ainda mais esse potencial, uma vez que possibilitou que conteúdos escritos fossem transformados em itens de produção em massa.

Atualmente, as pessoas ainda vivem em um período de produção em massa de conhecimento escrito, potencializado pelo avanço da tecnologia que lhes deu acesso facilitado a equipamentos eletrônicos como computadores, smartphones e tablets, além de serviços como a internet e a políticas de acesso público. No meio de tanta informação, hoje a maior preocupação das pessoas não é mais a de ter acesso aos materiais necessários à sua pesquisa e aprendizagem, mas a de filtrar as informações realmente confiáveis e de ter uma boa habilidade de leitura.

É notável que, na sociedade contemporânea, a leitura assume um importante papel, uma vez que a maioria das informações e dos conhecimentos que circulam no meio social é transmitida por meio da linguagem escrita. Nesse sentido, pode-se afirmar que a leitura é um dos principais aspectos responsáveis pelo desempenho escolar dos alunos por favorecer a aquisição da maior parte dos conhecimentos que circulam no ambiente escolar. Porém, é importante destacar que o ato de ler não se limita apenas à decodificação de letras e palavras. Mais do que isso, a leitura compreende o processo “de extrair o significado, o implícito e explícito do texto escrito. É um processo seletivo e, ao mesmo tempo, um jogo de adivinhação psicolinguístico.” (SCOTT, 1983, p.3). Desse modo, o ato de ler passa a ser visto como um processo que envolve a ativação de vários processos mentais.

Para fins didáticos, considere que a Psicologia Cognitiva, a Psicofísica e a Psicolinguística realizam uma diferença entre **Sensação** e **Percepção**, na qual a **Sensação** se refere à recepção física de um estímulo; e, a **Percepção**, à consciência sobre essa sensação. Em termos psicofísicos, a leitura será, então, a recepção visual da representação escrita que será processada linguisticamente ao construir as representações de cada letra, palavra, sintagma e frases. Nesse sentido, a leitura corresponde a um processo cognitivo no qual está envolvida a ativação e o reconhecimento de palavras e de seus sentidos, de sua correta organização em uma estrutura sintática e pela compreensão semântica do texto. Porém, além da forma linguística, também é necessário ao leitor o reconhecimento das intenções do autor (ex. se o texto é literal, metafórico, irônico? etc), o reconhecimento e ativação de conhecimentos de mundo prévios que auxiliam na construção do sentido do texto escrito e a construção de novos conhecimentos com base naqueles já conhecidos pelo leitor.

Como afirma Siqueira e Zimmer (2006, p. 35), “A leitura é também um enigma cognitivo. Cognitivo, pois está relacionada ao conhecimento e à aprendizagem, uma vez que a compreensão de um texto se dá no cérebro do leitor. Enigma porque, apesar dos grandes avanços das pesquisas, ainda

há muito a desvendar”. Nessa mesma direção, Taylor (1992) ressalta que a compreensão de um texto está diretamente relacionada aos conhecimentos prévios que o leitor detém sobre o assunto abordado, que funcionam como um mapa conceitual e são acessados durante o ato de ler. Taylor ainda destaca a importância desses conhecimentos pré-existentes para a construção de novos conhecimentos.

Kleiman (2000) corrobora com essa ideia ao afirmar que a compreensão de um texto caracteriza-se pela ativação de conhecimentos prévios, de forma que o leitor recorre, durante a leitura, ao “[...] que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto.” (KLEIMAN, 2000, p. 13).

Nessa perspectiva, o leitor assume um papel ativo no ato de ler, não apenas de mero espectador, e participa ativamente da construção de sentido do texto, de forma que a leitura passa a ser entendida como um processo de interação entre autor e leitor, como “uma ‘dança’ em que cada um precisa desempenhar o seu papel. O ‘palco’ em que ocorre tal dança é o texto, porque é nele que o autor deixa as pistas e sinalizações para produzir os sentidos que deseja, a ele que o leitor deve recorrer para reconstruir tais sentidos” (GUIMARÃES, 2012, p. 107). Assim, observa-se que a responsabilidade pela construção do sentido do texto é compartilhada entre autor e leitor.

Segundo Solé (1998), para que o leitor posicione-se de forma ativa durante a leitura, deve ter a capacidade de realizar inferências de previsão em relação ao texto e de verificá-las, uma vez que esse processo o levará à compreensão do que foi lido. Tais previsões podem ser realizadas a partir de algumas características presentes no texto como títulos, ilustrações, sua organização, sua tipologia, entre outras.

Um outro aspecto essencial envolvido no processo de leitura corresponde à realização de um monitoramento do texto que permita ao leitor ter uma expectativa sobre o texto e, com isso, preencher possíveis lacunas de compreensão, resultando em uma espécie de *intake*. Esta uma atividade metacognitiva realizada pelo leitor para avaliar a sua compreensão leitora; o que o possibilita mudar estratégias e tornar a sua leitura mais produtiva e eficaz (SOLÉ, 1998, p. 116; SCLiar-CABRAL, 2015).

Vários são os fatores envolvidos no processo de leitura e que, hoje, podem ser avaliados por diferentes testes diagnósticos utilizados na área de Educação, Psicolinguística e Psicologia Cognitiva (testes de preenchimento

de lacunas, de leitura automonitorada, de rastreamento ocular, etc.). Ainda assim, devido à complexidade desse processo, é difícil mensurar em uma avaliação diagnóstica todos os aspectos cognitivos, linguísticos e sociais que fazem parte do ato de ler e, principalmente, a interação existente entre texto e leitor.

Nesse sentido, é importante que o professor recorra a várias ferramentas, e não apenas a uma única, para conseguir avaliar todos esses aspectos relacionados à prática de leitura. Uma dessas ferramentas que pode contribuir para a avaliação de alguns dos aspectos relacionados ao processo de leitura é o teste Cloze, sobre o qual discorreremos a seguir.

## A TÉCNICA CLOZE

A técnica **Cloze** foi divulgada por Wilson Taylor, em 1953, como um instrumento eficaz na avaliação da leitura de textos impressos. Esse método ficou associado ao nome de Taylor por ter criado a palavra “Cloze”, utilizado esse procedimento em suas pesquisas e o divulgado amplamente. Porém, estudos apontam que essa técnica já havia sido utilizada no ano de 1897 por Herman Ebbinghaus, psicólogo alemão pioneiro no uso de técnicas experimentais em pesquisas na área da aprendizagem (LOH; CHIA, 2013; PELTZMAN, 2015).

Conforme apresentado por Taylor, o teste **Cloze** é organizado a partir de um texto, que contém uma média de 200 palavras, do qual são suprimidos alguns termos. As palavras omitidas são substituídas por traços de igual tamanho, independentemente do tamanho do vocábulo, para que o leitor possa preencher os espaços com as palavras adequadas, que contribuam para a construção do sentido do texto. É importante que essas lacunas sejam do mesmo tamanho para não dar pistas ao leitor do termo que deverá utilizar como resposta.

Pesquisas mostram que a década de 1970 foi o período em que a maioria dos estudos sobre o teste **Cloze** foi desenvolvida e apresentou diversas possibilidades de aplicação. Essas pesquisas tinham como objetivo identificar o sistema de apagamento e o procedimento de escore mais adequado. Com base nesses estudos, foi mais propagado o método em que se usava textos compostos por 250 a 350 vocábulos, com omissão de todo 5º termo, preservando os primeiro e último parágrafos do texto (SÖHNGEN, 2002).

Apesar da grande divulgação desse modelo no qual se deleta sistematicamente a quinta palavra, classificado como Cloze Tradicional, foram



propostas adaptações em relação ao apagamento de palavras do texto e à correção do teste. Quanto ao apagamento de palavras, dependendo do objetivo de quem propõe o teste, pode ser realizada a omissão a cada 6º, 7º, 8º, 9º ou 10º termo do texto ou podem ser excluídas palavras funcionais (artigo, conjunção e preposição) ou de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos e advérbios). Em se tratando da correção, a proposta de Taylor considera como correto apenas o termo exato, ou seja, aquele omitido do texto original. Após a realização de adaptações no teste Cloze, passaram a ser consideradas corretas não apenas palavras exatas, mas também seus sinônimos. No entanto, é preciso que se estabeleça critérios para que as palavras sejam ou não consideradas sinônimas. Para tanto, considera-se necessária a utilização de um dicionário para nortear a correção.

Em se tratando do desempenho obtido pelos leitores no teste Cloze, Costa (2006) utiliza o método de Bormuth (1968) e propõe três diferentes níveis: **frustração**, **instrucional** e **independente**. O primeiro nível denominado frustração corresponde àquele em que o leitor obtém uma porcentagem de acertos no teste Cloze menor que 44%; isso indica que o leitor apresenta grande dificuldade de memorização, maior número de erros, pouca compreensão do texto, leitura fragmentada e falta de fluência. Assim, não consegue ler e absorver de forma satisfatória as informações apresentadas no texto lido. Já no segundo nível, ou seja, no **instrucional**, o leitor alcança entre 44% e 56% de acertos, o que demonstra ter um bom domínio da leitura.

O leitor que se enquadra nesse nível consegue compreender satisfatoriamente o texto lido, apresentando dificuldades em apenas alguns trechos. No terceiro nível, denominado independente, está inserido o leitor que obtém acima de 56% de respostas corretas. O leitor que se enquadra neste último nível é fluente, apresenta poucos erros, compreensão autônoma e adequada das informações contidas no texto.

Entre muitas variáveis, o teste Cloze engloba a capacidade do leitor em estabelecer relações entre elementos do texto e a sua capacidade de associar adequadamente o conhecimento prévio armazenado na memória e a execução de inferências do que é lido. Conforme Leffa (1996, p. 70), enquanto "instrumento de ensino de leitura, o teste Cloze é capaz de desenvolver no leitor a percepção de aspectos importantes do texto". Diante disso, observa-se que o conhecimento prévio do leitor é de extrema importância para a realização adequada desse teste. Pois só um leitor proficiente é capaz de completar com coerência os espaços vazios presentes no texto.

De acordo com Lima (2015), devido à diversidade de variações que apresenta, e à facilidade de aplicação, por ter estrutura simples e ser de fácil elaboração, o teste Cloze é considerado como um procedimento eficaz para se medir a compreensão leitora de estudantes de diferentes níveis de ensino (do fundamental ao superior). Além disso, pode ser aplicado com diferentes finalidades e em conteúdos distintos, assim como dinamizar o processo de compreensão textual.

Devido à grande importância que a leitura ocupa no processo de aprendizagem e construção de conhecimentos, a aplicação de testes que sejam capazes de medir a habilidade de leitura e compreensão leitora dos alunos se torna imprescindível pois, a partir desse diagnóstico, é possível avaliar as facilidades e dificuldades enfrentadas pelos estudantes para a compreensão dos textos lidos. A aplicação destes testes também possibilita a realização de intervenções que busquem minimizar as lacunas presentes nesse processo.

Com base na discussão desta seção, acredita-se que a técnica de Cloze pode ser um teste relevante para o diagnóstico da competência leitora dos estudantes universitários. A seguir, serão apresentados os procedimentos que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa para que fosse alcançado o objetivo proposto.

## **METODOLOGIA**

Participou desta pesquisa um grupo de estudantes matriculados em uma turma de 1º período do curso de Administração de uma Instituição Privada de Ensino Superior localizada na região Norte do estado de Minas Gerais. Por motivos éticas, não serão identificados os dados “nome da Instituição”, “cidade” e “período de aplicação do teste”, pois, juntos, revelariam facilmente a identidade dos participantes.

A coleta de dados ocorreu em duas etapas, as quais serão descritas a seguir:

- 1ª Etapa- foi aplicado um questionário para que se pudesse conhecer o perfil dos acadêmicos.
- 2ª Etapa- foi realizado um teste de leitura, com a utilização da técnica de Cloze, para se mensurar a compreensão leitora dos universitários.

Destacamos que o teste Cloze é uma técnica psicolinguística que se fundamenta na Teoria da Informação e na noção de amostra aleatória,

tendo como objetivo mensurar a compreensão do texto pelo leitor. Para o desenvolvimento desta técnica, foi usada a variação do teste Cloze denominada Cloze Tradicional, de modo que a pesquisadora omitiu a palavra pela posição que ocupava no texto. Assim, foram omitidos todos os quinze termos do texto.

Para tanto, foi utilizada a introdução de um artigo científico de área diretamente relacionada ao curso dos alunos, excluindo alguns termos que foram substituídos por pontilhados a ser preenchidos pelos participantes conforme o contexto. Para o cômputo das palavras, utilizou-se os critérios apresentados por Leffa (1996), a saber: considera-se como correta a mesma palavra, o mesmo campo semântico e mesma classe gramatical; como incorreta, palavra de outra classe gramatical, campo semântico diferente, ou espaço não preenchido. O escore final corresponde à soma das palavras utilizadas de forma correta no preenchimento das lacunas. Neste trabalho, o Cloze foi aplicado como um teste diagnóstico da competência leitora dos participantes.

## ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### PERFIL DOS PARTICIPANTES

Nesta seção, serão apresentados os principais dados obtidos com a aplicação do questionário que foi utilizado para se conhecer o perfil dos acadêmicos participantes desta pesquisa. Esses dados correspondem à idade, ao sexo, ao interesse em aprender, à percepção da atenção dos alunos durante as aulas e à memorização de conteúdos- que são aspectos bastante importantes para o processo de leitura e compreensão textual, assim como para a aquisição de conhecimentos.

Na Tabela 1, a seguir, são apresentados os dados relativos à faixa etária e sexo dos estudantes participantes deste estudo.

**Tabela 1.** Sexo e Faixa Etária

Faixas Etárias				
Sexo	18 a 23 anos	24 a 29 anos	30 a 35 anos	Acima de 35
Masculino	25% (7)	14,29% (4)	0%	0%
Feminino	35,71 % (10)	21,43% (6)	3,57% (1)	0%
<b>Total</b>	<b>60,71%</b>	<b>35,71%</b>	<b>3,57%</b>	<b>0,0%</b>

**Fonte:** Dados da Pesquisa

Como se pode notar, dos estudantes pesquisados, a maioria se encontra na faixa etária entre 18 e 23 anos, a segunda faixa etária com um maior número de alunos é de 24 a 29 anos (35,71%) e a maior parcela da turma se enquadra na faixa etária de 30 a 35 anos. É interessante notar que não há nenhum estudante acima dos 55 anos e há um predomínio de mulheres em todas as faixa etárias.

Em se tratando do interesse geral por aprender, conforme consta na Tabela 2, abaixo.

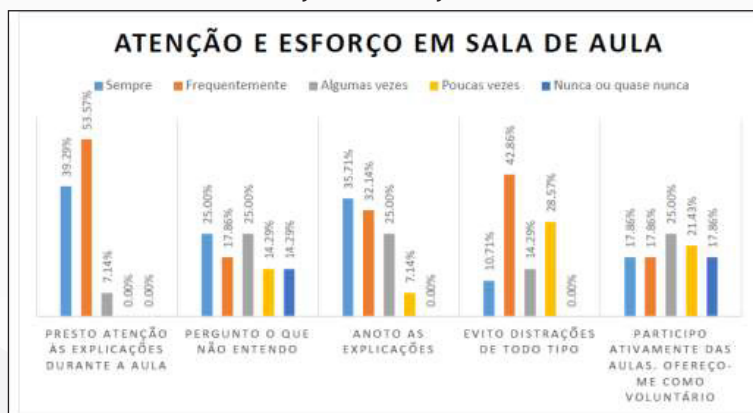
**Tabela 2.** Interesse Geral por aprender

	Sempre	Frequen- tamente	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca ou quase nunca
1. Gosto de aprender tudo	13	11	4	0	0
2. Sinto entusiasmo e me inter- resso por saber mais do que é exigido	6	13	5	4	0
3. Estudo o tempo que for neces- sário	4	10	10	4	0
4. Sei bem por que estou estudan- do	13	9	6	0	0
5. Sei colocar em prática o que estou aprendendo	5	13	7	3	0

Fonte: Dados da Pesquisa

Quanto à atenção e esforço em sala de aula, os dados obtidos se encontram compilados no Gráfico 1, a seguir.

**Gráfico 1: Atenção e Esforço em sala de aula**



Fonte: Dados da Pesquisa

Como se pode observar, nesse item, a maioria dos acadêmicos diz prestar atenção nas aulas frequentemente (53,57%). Um aspecto que chama atenção é o fato de uma parcela dos participantes (14,29%) informar que nunca ou quase nunca faz perguntas ao professor para esclarecer as dúvidas, o que pode ser considerado um ponto negativo, pois, nesse momento, o aluno perde a oportunidade de esclarecer dúvidas e discutir o conteúdo, o que auxilia na melhor compreensão e aquisição do conhecimento. Outros dados interessantes: apenas 35,71% sempre fazem anotações durante as aulas, 42,86% evitam com frequência qualquer tipo de distração e apenas 17,86% participam de forma ativa das aulas.

No questionário também foi perguntado aos alunos se eles têm facilidade para memorizar e recordar o conteúdo aprendido. Esses dados podem ser observados no Gráfico 2.

**Gráfico 2:** Facilidade para memorizar e recordar o aprendido



Fonte: Dados da Pesquisa

Segundo as respostas apresentadas, os participantes frequentemente entendem o que leem e escutam (50%), algumas vezes têm facilidade para recordar (42,86%), utilizam frequentemente estratégias para memorizar melhor o conteúdo (32,2%) e conseguem, com frequência, escrever as ideias fundamentais de uma questão após uma leitura atenta (35,71%), nunca ou quase nunca utilizam esquemas e gráficos para compreender e memorizar conteúdos (35,71%) e não têm o hábito de utilizar gravações para memorizar conteúdos considerados difíceis (35,71%).

Esses dados apontam que uma importante porcentagem dos participantes utiliza poucas vezes estratégias e recursos para compreender e memorizar conteúdos, o que pode prejudicar o desempenho desses alunos

durante a vida acadêmica, considerando a importância o uso de estratégias de leitura para a compreensão de textos e aquisição de conteúdos técnicos e científicos que circulam na universidade.

## TESTE CLOZE: RESULTADOS E ANÁLISE

Inicialmente, foi explicado aos alunos que eles deveriam fazer a leitura de todo o texto antes de iniciarem o preenchimento das 75 lacunas e que deveriam considerar o contexto para preenchê-las adequadamente.

Durante a realização do teste Cloze, os estudantes relataram dificuldades para o preenchimento das lacunas. Apesar de selecionarmos uma seção de um gênero textual (artigo científico) que faz parte do cotidiano desses acadêmicos ingressantes no curso, correspondente

introdução, a qual contemplava um conteúdo familiar a eles, alguns disseram que o tamanho do texto dificultou um pouco a compreensão do contexto e, conseqüentemente, o preenchimento das lacunas, o que pode ter relação, principalmente, com a capacidade de atenção seletiva dos alunos.

Dos 28 participantes, 7 (sendo 2 mulheres e 5 homens) atribuíram a dificuldade encontrada para preenchimento das lacunas ao não conhecimento da técnica e ao fato de terem estudado em escolas públicas, por acreditarem não ter aprendido estratégias de leitura durante a educação básica que pudessem auxiliá-los na compreensão dos textos lidos. Vale observar que esses participantes estão entre aqueles que reportaram dificuldades na descrição do perfil de estudo (Gráficos 1 e 2).

Uma possível interpretação para tal dificuldade pode ser uma hipotética falta de autoestima de alunos provenientes do ensino público logo ao adentrar o ambiente universitário. A depender da escola de origem, é provável que o nível de cobrança do nível universitário seja significativamente diferente do habitual. Vale observar que isso não quer dizer que estes alunos estão despreparados para o ensino superior, mas que houve uma mudança de **setting** (ambiente) significativa e o aluno precisa de tempo para se habituar.

Uma segunda interpretação possível seria a existência de lacunas no ensino das estratégias de leitura pela escola que não tem, muitas vezes, privilegiado esse trabalho nas práticas pedagógicas. Entretanto, não se pode atribuir essa responsabilidade apenas à escola nem construir a partir dessa observação feita pelos alunos um retrato do ensino público no Brasil. É importante lembrar que os alunos não podem ser considerados

meros expectadores do ato de ler e, nem tampouco, assumirem este papel. Mas, precisam atuar ativamente nesse processo de construção e atribuição de sentido ao texto.

Para prosseguir com a análise, precisamos definir a porcentagem de acerto dos alunos, de acordo com o sexo dos participantes. O número de textos coletados corresponde ao número de participantes (28). Esse número foi multiplicado pela quantidade de lacunas (75) e obteve-se o total de 2100 lacunas. Segue a Tabela 3, na qual constam os dados obtidos após a realização do teste Cloze.

**Tabela 3.** Pontuação do Teste Cloze por Sexo

	<b>Mulheres</b>	<b>Homens</b>
Total de participantes	17	11
Pontuação total	599	350
Pontuação total %	46,98%	42,42%
Média pontuação	35,24	31,82
Menor pontuação	12	13
Maior pontuação	57	52
Percentual de pontuação total:		45,19 %
Média de pontuação por aluno:		33,89

**Fonte:** Dados da Pesquisa

Com base nos dados presentes na Tabela 3, observa-se que, juntos, os alunos obtiveram no teste 949 pontos, o que corresponde a 45,19% de acertos. Assim, foi possível verificar que os participantes erraram mais da metade das lacunas presentes no texto, o equivalente a 54,81%.

A média de pontuação alcançada por aluno foi de 33,89%, indicando uma baixa taxa de compreensão do contexto, o que pode ser interpretado com base em algumas hipótese, como por exemplo:

- a. hipótese (i)- baixo nível de leitura na área;
- b. hipótese (ii)- baixa capacidade de atenção seletiva nas leituras do curso;
- c. hipótese (iii)- baixa capacidade de memória dos participantes.

Acredita-se que esses são alguns pontos que merecem ser investigados em pesquisas futuras e que apresentam uma estreita relação com o desempenho de estudantes universitários em atividades de leitura e interpretação de textos, com destaque à baixa capacidade de memória dos

participantes. É importante destacar que memória e leitura encontram-se interrelacionadas e são essenciais para o processamento de informações, desenvolvimento da aprendizagem e compreensão de textos.

No processo de aprendizagem, a memória de trabalho é essencial por favorecer ao aluno realizar tarefas escolares como compreender as atividades propostas, processar informações e executar comandos. Caso ela não funcione bem, poderá trazer sérios problemas ao aluno como falta de fluência durante a leitura, que é uma habilidade essencial para a vida escolar. É através da leitura que o ser humano constrói a maior parte dos seus conhecimentos e realiza muitas atividades que fazem parte do seu cotidiano (PIPER, 2017). Daí a importância do desenvolvimento de pesquisas futuras que contemplem a relação entre memória de trabalho e competência leitora.

Em se tratando dos resultados obtidos com o teste Cloze, apesar da média baixa por aluno, quando considerados os dois grupos (homens e mulheres), a percentagem total de acertos dos acadêmicos (45,19%) se insere no nível de compreensão *instrucional* proposto por Costa (2006), ou seja, entre 44% e 56% acertos, assim como o percentual total adquirido pelo grupo das mulheres (46,98%) - que também se enquadra no nível *instrucional*. Desse modo, é possível dizer que, embora o desempenho desses alunos se encontre no limite inferior da escala de Bormuth, seu nível de leitura pode ser considerado como satisfatório. De todo modo, é possível notar que esses acadêmicos precisam de pouco apoio para compreensão do texto lido.

Comparando-se os resultados obtidos por homens e mulheres no teste Cloze, é possível perceber que elas alcançaram 599 pontos (46,98%), tiveram uma média de 35,24% e a maior pontuação (57 pontos). Enquanto que os homens obtiveram 350 pontos (42,42%) e uma média de 31,82%; a maior pontuação deste último grupo foi 52 pontos. Porém, a menor pontuação foi registrada no grupo das mulheres (12 pontos), em comparação à pontuação obtida pelo grupo dos homens - 13 pontos. Diante disso, pode-se afirmar que as mulheres apresentaram uma melhor compreensão em relação aos homens, com uma diferença bastante significativa de 249 pontos.

De modo geral, observa-se que as mulheres obtiveram um resultado melhor no teste aplicado. No entanto, a média obtida por alunas, bem como a média dos alunos homens, não foi satisfatória. Assim, ambos os grupos obtiveram uma média por aluno que os insere no nível de compreensão denominado por Costa (2006) como *frustração*, no qual o número de



respostas corretas é inferior a 44%. Segundo Bormuth, no nível **frustração**, o aluno apresenta dificuldades para compreender e memorizar as informações apresentadas no texto. Ele pode realizar uma leitura fragmentada e com muitos erros e pouco fluência.

Outro aspecto observado após a aplicação do teste foi a quantidade significativa de estudantes (35,71%) que deixaram pelo menos uma lacuna sem resposta, o que reforça a dificuldade apresentada por eles para identificarem a palavra esperada a partir do contexto e, conseqüentemente, utilizar as estratégias de inferenciação e monitoramento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização desta pesquisa, foi possível mensurar o nível de compreensão leitora dos acadêmicos participantes, os quais se enquadram, ao se levar em consideração a média geral, ou seja, o percentual total obtido pelo grupo dos homens (45,19%) e pelo grupo da mulheres (46,98%), no nível de compreensão **instrucional**. Porém, ao se considerar a média por aluno, foi possível observar que eles se encontram no nível **frustração**. Isso significa que esses estudantes se enquadram em um nível baixo de leitura, uma vez que apresentam bastante dificuldades durante a leitura de textos, as quais estão relacionadas à compreensão e à memorização das informações lidas ao longo do texto. Nessa direção, pode-se afirmar que o objetivo deste estudo foi alcançado.

Além disso, com a aplicação do questionário, foi possível levantar alguns dados relacionados ao perfil dos estudantes participantes desta investigação. Apesar de não terem sido correlacionados com os resultados obtidos pelos alunos no teste Cloze, esses dados permitiram que se conhecesse, mesmo que de forma resumida, o perfil desses estudantes, o que suscitou a necessidade de se desenvolver pesquisas que busquem levantar outros dados que evidenciem de forma mais completa o perfil dos participantes do estudo e correlacioná-los com os resultados obtidos no teste Cloze.

Diante disso e levando-se em consideração a complexidade que envolve o ato de ler, destaca-se a necessidade da realização de novas pesquisas para que sejam adotadas medidas de intervenção que possibilitem a ampliação da compreensão leitora dos alunos e minimizem as dificuldades apresentadas tanto por estudantes de cursos de graduação quanto de outros níveis de ensino em relação à compreensão de textos.

Ainda, faz-se importante o desenvolvimento de estudos que investiguem fatores que possam apresentar uma estreita relação com o ato de ler como, por exemplo, históricos escolares e nível socioeconômico dos estudantes, um melhor controle do desempenho por sexo, bem como as atividades e estratégias de leitura integradas à prática pedagógica dos professores de diferentes disciplinas- as quais precisam propiciar aos alunos melhor monitoramento dos textos lidos, memorização de informações e monitoramento do seu próprio processo de aprendizagem.

Com os resultados obtidos neste estudo, acredita-se que será possível desenvolver novas investigações que visem apresentar estratégias de leitura capazes de minimizar as dificuldades apresentadas pelos acadêmicos participantes da pesquisa diante do ato de ler.

## REFERÊNCIAS

COSTA, Patrícia. **Hábito de leitura e compreensão de textos**: uma análise da realidade de pós-graduados em administração. 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Administração, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. Disponível em: [www.ufsm.br/adm/mestrado/Dissertacoes/Patr%EDcia/COSTA,%20Patr%EDcia.pdf](http://www.ufsm.br/adm/mestrado/Dissertacoes/Patr%EDcia/COSTA,%20Patr%EDcia.pdf). Acesso em: 27 jun. 2021.

GUIMARÃES, Thelma de Carvalho. **Comunicação e Linguagem**. São Paulo: Pearson, 2012.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra, 1996.

LIMA, Thatiana Helena de. **Compreensão de leitura em alunos do ensino fundamental II: o teste de Cloze como alternativa de avaliação**. 2015. 158 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba, 2015.

LOH, F. C. H.; CHIA, N. K. H. **Effectiveness of semantic cloze procedure to improve Reading comprehension of weak readers in a primary school**. Journal of the American Academy of Special Education Professionals, 73-118, 2013.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Processamento da Leitura. In: PEREIRA, V. W.; ANDRADE, G. K.; COSTA, J. C.; PALUDO, T.; SARAIVA, J. R. (Org.). **Compreensão e Processamento da Leitura: uma visão psicolinguística**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

PIPER, Francieli Kramer. A importância da memória de trabalho para a aprendizagem. In: 15

SEMANA DE LETRAS,13, 2013, Porto Alegre. **Anais da XIII Semana de Letras**. Porto Alegre: PUC-RS, 2013. p. 1-6. Disponível em: [http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/XIII\\_semanadeletras/pdfs/francielpiper.pdf](http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/XIII_semanadeletras/pdfs/francielpiper.pdf). Acesso em: 27 jun. 2021.

SCOTT, Michael. **Lendo nas entrelinhas**. Cadernos PUC, n. 16, p.101-24, 1983.

SIQUEIRA, Maity; ZIMMER, Maria Cristina. **Aspectos Linguísticos e Cognitivos da leitura**. Disponível em: [http://www.repositorio.ufc.br/ri/bits-tream/riufc/1238/1/2006\\_art\\_MSiqueira.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/ri/bits-tream/riufc/1238/1/2006_art_MSiqueira.pdf). Acesso em: 27 jun.2021.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

## ABSTRACT

Reading is a very complex act, as it makes several demands on the brain and memory. Furthermore, it is essential for learning and, consequently, for the acquisition and memorization of diverse knowledge. At the university level, the act of reading is directly related to the acquisition and production of technical and scientific knowledge, as well as the training of future professionals and the development of critical thinking. There are some techniques that allow the teacher to measure the level of reading comprehension of their students, such as the Cloze Test, which will contribute to the search for strategies and future interventions in the classroom. From this perspective, this work aims to measure the level of reading comprehension of university students. For that, at first, a questionnaire was applied to know the profile of the academics participating in this research, and, in a second, the Cloze test-elaborated from the introduction of a scientific article- one of the most read and produced textual genres in the academic environment. Twenty-eight students regularly enrolled in the 1st period class of the Administration course of a Private Educational Institution located in the North of the state of Minas

Gerais participated in this study. After applying the Cloze test, it was found that students, when taking into account the general average, are at the level of reading comprehension called instructional. However, when considering the average per student, it was possible to observe that they are at the frustration level.

**Keywords:** Reading comprehension, Cloze test, University students.

# O PROCESSO INFERENCIAL EM TEXTOS MULTIMODAIS

RAFAELLY PALHANO GOMES DE OLIVEIRA<sup>1</sup>  
FRANKLIN OLIVEIRA SILVA<sup>2</sup>

## RESUMO

O uso de imagens na elaboração de textos é cada vez mais frequente e esse recurso ajuda o leitor a compreender os sentidos do texto por meio de inferências. O objetivo desta pesquisa é investigar o processo inferencial em textos multimodais sob o viés da interface entre a Linguística Cognitiva e a Linguística Textual, defendendo que as inferências contribuem para a compreensão dos sentidos e alcance dos propósitos comunicativos. No primeiro momento desta pesquisa, fundamentamos o estudo da interface entre a Linguística Cognitiva e a Linguística Textual. No segundo momento, nos dedicamos ao estudo da inferência e discorremos sobre o seu conceito, como esta se manifesta e sua pertinência para o processo de leitura e construção de sentido. O terceiro momento do nosso trabalho é dedicado à discussão sobre o status do texto visual nos estudos linguísticos e como ocorre a leitura em textos multimodais, visto que este tipo de produção está em destaque nos estudos mais recentes na área da Linguística Textual. Após a apresentação dos trabalhos que orientaram esta pesquisa, realizamos no quarto momento a análise de textos multimodais, na qual destacamos o processo inferencial e sua contribuição para a compreensão dos sentidos e alcance dos propósitos comunicativos em tirinhas e charges disponibilizados em sítio online especializado.

**Palavras-chave:** Inferência, Leitura, Multimodalidade.

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí, rafaellypalhano@gmail.com;

2 Professor Adjunto da Universidade Estadual do Piauí, franklinoliveira@cchl.uespi.br.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Linguística Textual contemporânea, sob o viés da abordagem sócio cognitivista, cada vez mais tem concentrado seus estudos em identificar fenômenos pertinentes à área em textos que fazem parte do cotidiano discursivo e interacionista dos sujeitos. Um dos fatores que contribuíram para este redirecionamento dos estudos linguísticos foi a interface entre a Linguística Textual e a Linguística Cognitiva, que permitiu o entendimento de que a construção de sentidos não está exclusivamente fundamentada no verbo e que os processos de uso da linguagem partem de um viés cognitivo-discursivo.

Neste contexto, o presente trabalho tem como objetivo investigar o processo inferencial em produções multimodais sob o viés da interface entre a Linguística Cognitiva e a Linguística Textual defendendo que as inferências contribuem para a compreensão dos sentidos e alcance dos propósitos comunicativos.

Para o cumprimento deste objetivo, investigamos como ocorre o processo inferencial em textos multimodais exemplificados em tirinha e charges disponíveis em site especializado.

Inicialmente, abordamos a interface entre a Linguística Textual e a Linguística Cognitiva, em seguida discorremos sobre o conceito de inferência e sua importância para o processo de leitura e construção de sentido. No terceiro momento nos reservamos para a discussão sobre o status do texto visual nos estudos linguísticos, destacando a visão de autores quanto à leitura em textos multimodais ao mesmo tempo em que esclarecemos a escolha deste trabalho por exemplificar estes textos em tirinha, meme e postagem comercial nas redes sociais. No quarto momento, apresentamos a metodologia e a análise do *corpus*.

## LINGUÍSTICA TEXTUAL E LINGUÍSTICA COGNITIVA

Os estudos linguísticos passaram por grandes transformações e diferenciadas ramificações desde Saussure e seu Curso de Linguística Geral (1916). Se despreendendo progressivamente das correntes estruturalistas e formalistas, a Linguística Textual, doravante LT, rompeu com a missão tradicionalista de dissecar as formas linguísticas e ditar o uso correto da língua.

Ao longo do desenvolvimento da Linguística Textual enquanto ciência, a aproximação com correntes filosóficas e/ou científicas que dominavam ou

inovavam outras áreas do saber ficou cada vez mais evidente e intrínseca, o que possibilitou a abrangência e dinamicidade nos estudos linguísticos. Iremos tratar nessa seção sobre a influência dos estudos cognitivistas na LT.

Segundo Koch (2004), delineou-se uma nova orientação nos estudos do texto na década de 80, pois estava entrando em evidência que toda ação é resultado de processos de ordem cognitiva. Sob tal premissa, o texto passou a ser considerado resultado de processos mentais.

Em seu relato sobre a virada cognitivista nos estudos linguísticos, Koch (2004) apresenta o posicionamento de autores que defendiam essa visão de texto. Segundo a autora, para Beaugrande e Dressler<sup>3</sup> (1981) apud Koch (2004), o texto é originado por uma multiplicidade de operações linguísticas interligadas; Para Heinemann e Viehweger<sup>4</sup> (1991) apud Koch (2009), no processamento textual concorrem quatro grandes sistemas de conhecimento, o linguístico, o enciclopédico, o interacional e o referente a modelos textuais globais; Em Van Dijk e Kintsch<sup>5</sup> (1983) apud Koch e Travaglia (2000), a autora destaca a defesa de que o processamento cognitivo de um texto é estratégico e depende não só de características textuais, mas também de características do usuário da língua, tais como seus objetivos, convicções e conhecimento de mundo. A autora ressalta que em Dascal<sup>6</sup> (1982) apud Koch (2004), as estratégias cognitivas são entendidas como estratégias de uso de conhecimento e esse uso depende dos objetivos do usuário em cada contexto ou situação comunicativa, revelando suas crenças e opiniões ao mesmo tempo em que, no momento da compreensão, permite não só a reconstrução do sentido intencionado como também a construção de outros sentidos não previstos ou desejados pelo produtor do texto.

Após fazer o resgate dos pensamentos de alguns autores, Koch (2004) afirma que as inferências podem ser apontadas como exemplos de estratégias cognitivas, pois através delas o ouvinte ou leitor constrói novas

---

3 BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. U. **Introduction to Text Linguistics**. Londres: Longman, 1981.

4 HEINEMANN, W.; VIEHWEGER, D. **Textlinguistik**: Eine Einführung. Tübingen: Niemeyer, 1991.

5 VAN DIJK, T; KINTSCH, W. **Strategics in discourse comprehension**. Nova York: Academic Prezz, 1983.

6 DASCAL, M. (org.). **Fundamentos metodológicos da linguística**: pragmática. Campinas: Ed. Do organizador, 1982.

representações mentais, podendo estabelecer uma ponte entre segmentos textuais ou entre informações explícitas e não explicitadas no texto. Nesta pesquisa tratamos sobre o conceito de inferência de forma mais atenciosa na seção seguinte deste trabalho, porém esta conceituação de inferência apresentada em Koch (2004) é necessária para entender como sujeito e sociedade foram adquirindo importância nos estudos cognitivos e se distanciando da concepção do cognitivismo clássico de mente desvinculada do corpo e de sujeito desvinculada do mundo.

Uma visão que incorpore aspectos sociais, culturais e interacionais à compreensão do processamento cognitivo baseia-se no fato de que existem muitos processos cognitivos que acontecem na sociedade e não exclusivamente nos indivíduos. Essa visão, efetivamente, tem se mostrado necessária para explicar tanto fenômenos cognitivos quanto culturais. (KOCH, 2004, p.31).

A autora ainda reforça este posicionamento quando afirma que as operações cognitivas não se dão apenas nos indivíduos, mas são o resultado da interação de várias ações conjuntas por eles praticado. Também podemos encontrar este posicionamento em Martelotta e Palomanes (2008):

[...] a proposta cognitivista leva em conta aspectos relacionados a restrições cognitivas que incluem a captação de dados da experiência, sua compreensão e seu armazenamento na memória, assim como a capacidade de organização, acesso, conexão utilização e transmissão adequada desses dados. É importante ressaltar aqui que registrar que esses aspectos somente se concretizam socialmente, ou seja, não refletem apenas o funcionamento da nossa mente como indivíduos, mas como seres inseridos em um ambiente cultural. (MARTELOTTA; PALOMANES, 2008, p.177).

Tais posicionamentos corroboraram para o entendimento de que os textos não são produtos acabados e passam a ser considerados como elementos constitutivos de uma atividade complexa, instrumentos de realização de intenções e interações comunicativas e sociais entre os sujeitos. Esses estudos reivindicaram um direcionamento que resultou na abordagem sociocognitivo-interacionista, que domina os estudos do texto na atualidade.

Apresentar a interface entre a Linguística Textual e a Linguística Cognitiva é fundamental para o entendimento do conceito de inferência e



como esta contribui para os propósitos comunicativos em um texto. Nos dedicaremos a esta explanação na seção seguinte.

## INFERÊNCIA E EXTENSÃO DOS SENTIDOS

Como já adiantamos, em Koch (2004) encontramos a conceituação de inferências como estratégias cognitivas nas quais os participantes do ato comunicativo constroem novas representações mentais de informações explícitas e não explícitas de acordo com suas vivências e experiências. A autora destaca a afirmação de Beaugrande e Dressler (1981) apud Koch (2004) quando afirmam que a inferenciação ocorre a cada vez que se mobiliza conhecimento próprio para construir um mundo textual.

Segundo Koch (2004), todo e qualquer processo de compreensão pressupõe atividades do ouvinte/leitor, sendo assim um processo ativo e contínuo de construção de sentidos. As inferências funcionam assim como unidades de sentidos ativadas a partir da informação do texto ou ato comunicativo e se conectam a conhecimentos ou opiniões prévias dos participantes. Como os indivíduos envolvidos no ato comunicativo carregam cada um sua bagagem de conhecimentos de mundo, opiniões e crenças, cada um pode produzir uma interpretação diferente do mesmo texto ou situação.

Também encontramos esse posicionamento em Dell'Isola (2001) em sua obra *Leitura: inferência e contexto sociocultural*, na qual a autora apresenta como as inferências são construídas pelo leitor ao ler um texto, destaca a importância do contexto sociocultural na construção individual e coletiva das inferências e apresenta as diferentes interpretações manifestadas por alunos do ensino médio pertencentes a diferentes classes sociais. Nos atentaremos a três aspectos apresentados em Dell'Isola (2001), a leitura como uma produção, o conceito de inferência e a importância do contexto social para a construção do sentido.

A autora inicia seu trabalho defendendo que a leitura, assim como o texto, é uma produção, pois tanto do ponto de vista psicológico quanto do ponto de vista sociológico, o texto é descontextualizado e recontextualizado por quem está tendo contato com ele.

Tal fato relaciona-se diretamente com o repertório de experiências do leitor. Nenhum texto apresenta sentido único, instalado, imutável, depositado em algum lugar. [...] De igual maneira, a leitura não é um produto, antes, uma

produção. A leitura é produzida à medida que o leitor interage com o texto. (DELL'ISOLA, 2001, p.28)

Por se relacionar às experiências de mundo de cada leitor, Dell'Isola (2001) afirma que a leitura não é um processo preciso que envolve uma percepção exata, ela envolve o uso parcial de pistas que o leitor selecionar a partir de suas expectativas e contexto sociocultural ao qual está inserido.

O leitor é assim ativo na construção de sentidos, pois a compreensão textual é individual e ocorre de acordo com as condições de produção de leitura, "a compreensão vai depender, em parte, dos códigos que o leitor maneja, de seus esquemas cognitivos, de seu patrimônio cultural e das circunstâncias da leitura" (DELL'ISOLA, 2011, p.36).

A autora reforça que em seu trabalho a leitura é tomada como um processo que envolve apreensão, compreensão, inferência e transformações de significado. Neste vasto universo, a autora prioriza o processo inferencial.

A autora inicia a discussão sobre o processo inferencial apresentando uma imagem na qual contém o desenho de um livro e nele podemos ler "o balanço no galho da árvore", do livro saem setas que levam aos desenhos de três cabeças de pessoas e, ao lado de cada uma delas, uma seta para desenhos com representações de diferentes balanços no galho da árvore. Dessa forma, a autora explica em imagens como ocorre o processo de inferenciação, no qual o leitor/ouvinte, ao se deparar com uma informação, mentaliza o que esta informação representa para ele. Como cada indivíduo interpreta a informação de uma forma, as representações da informação são diferentes e carregam traços de vivências pessoais.

Durante a construção do sentido na leitura, ocorrem processos inferenciais. A inferência revela-se como conclusão de um raciocínio, como elaboração de um pensamento, como uma expectativa. Sua manifestação envolve estados afetivos individuais e reações socialmente marcadas, que, como forma de confiança ou inquietação, constituem diferentes graus de crença (DELL'ISOLA, 2001, p.42).

A base contextual é condição orientadora para a compreensão da leitura, pois as inferências estão ligadas a diversas possibilidades e aspectos contextuais, onde novas informações vão acionar informações antigas ou vivências que já fazem parte do repertório do leitor/ouvinte.

Ao apresentar o componente contextual, Dell'Isola (2001) aponta diferentes conceitos de contexto, mas ressalta que o conceito em que seu trabalho se fundamenta é o do contexto sociocultural.

De acordo com a autora, o contexto social e o contexto cultural estão intimamente correlacionados e a informação sociocultural é parte importante do conhecimento gravado na memória do indivíduo, conhecimento este que é usado na compreensão textual e produção de inferências.

Inferências são geradas de um conhecimento prévio de mundo que, por sua vez, nasce do conjunto de vivências, experiências e comportamentos sociais de cada indivíduo. Os indivíduos que pertencem ao mesmo grupo possuem conhecimento de mundo similar, uma vez que compartilham de práticas de vida semelhantes (DELL'ISOLA, 2001, p.42).

Dell'Isola (2001) inicia cada capítulo de sua obra com um texto verbo-imagético no qual apresenta o título do capítulo e um desenho relacionado a este. Os desenhos geram inferências ao leitor, que somente ao virar a página e ler o conteúdo tem suas expectativas atendidas ou não. Como este trabalho tem por objetivo destacar o processo inferencial em textos multimodais e sua contribuição para a compreensão dos sentidos e alcance dos propósitos comunicativos, faz-se necessário discorrer como estes textos se tornaram objetos de observação da Linguística Textual. Discutiremos sobre esta temática na seção a seguir.

## **O STATUS DO TEXTO VISUAL NOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS E A MULTIMODALIDADE**

Cada vez mais percebemos o uso de imagens na produção de textos. Muitas delas acompanhadas de pequenas porções verbais ou ainda de outras formas de linguagem como o som, o gestual etc. Em seu texto, Gomes et al. (2019) afirmam que as imagens estão presentes em todos os lugares, sendo usadas como meios de expressão e comunicação. Porém, segundo os autores,

[...] há ainda uma tendência, especialmente nos domínios dos estudos da linguagem, de se considerar imagens como formas de representação "não linguísticas", ou seja, que não se constituem propriamente como manifestações de linguagem (GOMES et al., 2019, p. 52).

Os argumentos que justificam essa postura costumam ser de base estruturalista, baseados no pensamento de Saussure, que reforçou a soberania do verbal em relação a outros sistemas de signos. Essa postura se

consolidou no meio a partir da publicação do seu Curso de Linguística Geral, em 1916 (GOMES et al., 2019, p. 52-55).

A partir da década de 1960, surgiram posturas um pouco mais moderadas, que passaram a incluir no escopo da linguística também os textos orais. Porém, para a maioria delas, os textos continuaram definidos como manifestações verbais, sendo a linguagem não verbal encarada como forma complementar de expressão. Entre elas, está a Linguística do Texto, que deslocou o foco do estudo das unidades constitutivas do texto para o deste como unidade básica de construção do significado. Ao mesmo tempo em que a linguística textual não se desvinculou, de modo geral, da visão do texto como manifestação da linguagem verbal, alguns autores desta tendência passaram a se opor a esta visão especialmente pela crescente adoção do conceito de Multimodalidade (GOMES et al., 2019, p. 55-57).

A partir de então, a maioria das teorias semióticas tem combatido a superioridade verbal, enxergando a linguagem humana como manifestação que vai muito além do texto verbal. Para elas, o ser humano utiliza inúmeras outras formas de representação e estratégias comunicativas, como gestos, vestimentas e outros mecanismos de convenção social. A linguagem seria, assim, um fenômeno multifacetado, cujos aspectos têm papéis específicos e não são subordinados uns aos outros, trabalhando em conjunto para construção dos sentidos. A linguística teria como escopo, assim, todo e qualquer tipo de texto, entendido como qualquer manifestação da linguagem humana que permite a construção de significados. (GOMES et al., 2019, p. 60-61; HALLIDAY, 1978<sup>7</sup> apud GOMES et al., 2019).

Esta discussão permanece longe de um desfecho consensual, mas novas perspectivas têm sido abertas a partir da popularização de textos imagéticos, que se desdobra no surgimento de estudos linguísticos sobre a multimodalidade e os multiletramentos, nas mais diversas áreas.

A respeito da atual concepção de texto,

[...] diante das recentes discussões sobre o papel do visual na comunicação humana, assim como sobre a necessidade da adoção de propostas pedagógicas voltadas aos multiletramentos, parece-os imprescindível, de acordo com as atuais percepções acerca do fenômeno da linguagem, que uma mudança epistemológica na concepção de

7 HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic**: the social interpretation of language and meaning. Londres: Edward Arnold, 1978.

texto é necessária para que possamos compreender como o ser humano produz e atribui sentido ao mundo ao seu redor (GOMES et al., 2019, p. 90).

Os autores afirmam que, de acordo com Silvino<sup>8</sup> (2014) apud GOMES et al. (2019), um dos motivos para essa mudança seria a compreensão da leitura de imagens como uma das portas de acesso ao conhecimento. Segundo ele, o letramento visual consiste não só da habilidade dessa leitura, interpretação e compreensão, como também de transformar a informação em imagem. A imagem teria estrutura gramatical própria, cuja percepção serve de instrumento para a descoberta dos aspectos semânticos e pragmáticos.

O letramento visual, segundo Rocha<sup>9</sup> (2008) apud GOMES et al. (2019) e Silvino (2014) apud GOMES et al. (2019), inclui habilidades de compreensão e comunicação dos sentidos, transformação de informação em imagens e percepção da imagem como texto dotado de ideologias, implicando a necessidade de leitura crítica de seus dizeres implícitos, como valores e estratégias de persuasão. Assim, o letramento visual não é uma habilidade passiva ou consumista, mas essencialmente produtiva.

Lankshear e Knobel<sup>10</sup> (2003) apud GOMES et al. (2019) afirmam que os letramentos podem ser compreendidos em três dimensões: a operacional, que seria saber sobre a linguagem visual; a cultural, que seria ser capaz de atribuir e produzir sentidos de acordo com diferentes contextos e situações comunicativas; e a crítica, que permite perceber as intenções dos textos e também construir estratégias adequadas para construir sentidos e agir socialmente. Em relação à teoria destes autores, Gomes et al. (2019, p. 93) afirmam que “essas três dimensões estão intimamente associadas umas às outras, de modo que ler um texto visual de forma letrada significa saber operacionalizá-las de forma integrada”.

É importante destacar que os textos visuais frequentemente vêm associados, por exemplo, a textos verbais. A partir da popularização dos suportes digitais, têm se tornado mais frequentes as associações num

---

8 SILVINO, F. F. Letramento visual. In: **Texto Livre**: Linguagem e Tecnologia, vol. 7, n. 1, ano 2014. Belo Horizonte: UFMG.

9 ROCHA, F. **Imagem e palavra**: a produção literária para crianças em livros das autoras/ilustradoras Ângela Lago e Eva Furnari. Monografia (Graduação em Pedagogia). Belo Horizonte: UFMG, 2008.

10 LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies**: changing knowledge and classroom learning. Buckingham: Open University Press, 2003.

mesmo texto entre elementos como sons, imagens em movimento, cores, formas, entre outros. Esta característica é a multimodalidade.

Porém, as relações entre os diferentes modos semióticos nem sempre são uniformes. Roland Barthes<sup>11</sup> (1984) apud GOMES et al. (2019) propõe os conceitos de ancoragem (a limitação da polissemia do texto visual pela presença do texto verbal) e relay (em que os textos visual e verbal se complementam). Os textos multimodais podem trazer não só essas duas relações simultaneamente, como diversas outras nuances de relacionamento entre os modos semióticos (GOMES et al., 2019, p. 97-98).

A esse respeito, Pimenta e Santana<sup>12</sup> (2007) apud GOMES et al. (2019) afirmam que dentro da multimodalidade devem existir diversas possibilidades de análise que levem em conta múltiplas categorias, como design (planejamento da combinação dos modos semióticos, elementos de construção de sentidos do texto), produção (o trabalho de transformar o texto em artefato semiótico concreto) e distribuição (a forma como o texto é veiculado).

Kress e Van Leeuwen<sup>13</sup> (2006) afirmam que essas categorias trazem em si efeitos de sentido, fazendo com que enunciados verbo-imagéticos possam gerar sentidos distintos de acordo com as escolhas tomadas nelas. Assim, os modos que constituem um texto afetam seu significado. Gomes et al. (2019) afirmam, ainda, que

[...] essas categorias não se restringem somente aos textos resultantes de uma associação entre imagem e linguagem verbal, já que elas descrevem processos e fatores que influenciam diretamente na construção dos sentidos atribuídos a todo e qualquer tipo de texto, sugerindo que eles compartilham entre si características universais mais do que diferenças tipológicas, estruturais e funcionais (GOMES et al., 2019, p. 100).

11 BARTHES, R. **A câmara clara**: nota sobre fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

12 PIMENTA, S. M. O.; SANTANA, C. D. A. Multimodalidade e Semiótica Social: o estado da arte. In: MATTE, A. C. F. **Lingua(gem), texto, discurso**, entre a reflexão e a prática. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

13 KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse**: the modes and media of contemporary communication. Nova York: Hodder Arnold, 2001.

Kress<sup>14</sup> (1995) apud Gomes et al. (2019) leva adiante essa mesma linha de raciocínio ao afirmar que todo e qualquer texto é multimodal, por ser constituído de modos semióticos “tecidos juntos”; a proliferação dos suportes digitais reforçaria a pertinência dessa postura teórica. Assim, Gomes et al. (2019, p. 100) afirmam que

[...] entender o texto como multimodal é também compreender toda a gama de elementos significativos mobilizados para a sua existência, seja ela relativa ao seu caráter estrutural, histórico ou social.

A multimodalidade tem feito parte do rol de características de muitos gêneros textuais analisados pela Linguística Textual e tem como premissa básica o uso de vários modos semióticos no desenvolvimento de um produto semiótico ou evento pelo qual evidencia o jeito particular em que esses modos são combinados (KRESS; VAN LEEUVEN, 2001 apud GOMES et al., 2019). Segundo Lima (2017), a LT tem saído da sua zona de conforto de investigação de textos verbais e vem investindo no trabalho com os textos multimodais. Neste trabalho, Lima (2017) apresenta algumas reflexões advindas da aplicação de categorias de análise da LT aos textos verbo-imagéticos e advoga o posicionamento de que os referentes também podem ser homologados pela imagem:

Assim, entendemos que a imagem, além de introduzir um referente, tanto pode homologar a sua recategorização quanto evocar a sua reconstrução ancorada no plano cognitivo-discursivo. Desse modo, nos textos multimodais, é possível a ocorrência do processo de recategorização homologado por signos verbais, por signos não verbais ou numa relação de interdependência entre signos verbais e não verbais (LIMA, 2017, p.104).

Como recategorizar referentes é uma forma de descontextualizar ou recontextualizar, entendemos que imagens também são geradoras de inferência e contribuem para a produção de leitura e compreensão dos sentidos.

---

14 KRESS, G. **Writing the future**: English and the making of a culture of innovation. Nova York: Routledge, 1995.

## ANÁLISE DE INFERÊNCIAS EM TEXTOS MULTIMODAIS

Para a obtenção dos resultados desta pesquisa, realizamos uma abordagem descritiva e qualitativa, com o objetivo de destacar como ocorre o processo inferencial em textos multimodais e sua contribuição para a compreensão dos sentidos e alcance dos propósitos comunicativos.

O **corpus** analisado foi coletado em sites especializados em tirinhas e charges. A escolha destes dois gêneros se dá por ambos apresentarem o viés multimodal ao alinhar verbo e imagens em sua manifestação e também por serem de fácil acesso e divulgação em sítios online, sendo assim gêneros presentes e influenciados pelo contexto sociocultural. Optamos por uma temática livre para evidenciar como o processo inferencial é dinâmico e está presente em todo ato comunicativo.

Na análise dos textos, faremos uma descrição dos elementos verbais e imagéticos, destacaremos a temática relacionada e as inferências geradas na produção da tirinha ou charge, bem como possíveis compreensões das mesmas, destacando a gama de sentidos que os textos multimodais podem despertar e oferecer aos leitores.

Figura 1 – Lugar de mulher é no tanque



Fonte: <https://deposito-de-tirinhas.tumblr.com/page/12>. Acesso em: 05 jan. 2020.



Na figura 1 podemos destacar como elementos verbais as frases “Lugar de mulher é no tanque” e “Bora, que eu tô doida pra lavar a roupa suja!”. A primeira frase gera inferências do referente mulher como dona de casa, responsável pelos afazeres domésticos. Essa inferência é evocada por um pensamento conservador e machista relacionado a um papel feminino muito difundido em sociedade. O desenho de uma mulher comandando um taque militar de guerra e vestida com traje que a protege de combates quebra a expectativa do leitor ao mostrar que, invés de reforçar a imagem da mulher como cuidadora de casa, a charge retrata o sentido de uma mulher forte e decidida e a “roupa suja” que será lavada revela suas batalhas e uma mulher que está pronta para brigar por seus direitos.

**Figura 2** – Visite São Paulo



**Fonte:** <https://cienciaclima.com.br/25-tiras-aquecimento-global/>. Acesso em: 05 jan. 2020.

Na figura 2 temos como elementos visuais a imagem de uma cidade totalmente tomada por carros engarrafados, e muitas vezes estacionados uns em cima de outros. A parte verbal é representada por uma legenda posicionada acima da imagem com a frase “Visite São Paulo”, que ajuda o leitor a trazer em seu repertório de mundo a informação de São Paulo é

uma das cidades mais movimentadas economicamente do Brasil e que também é conhecida por extensos engarrafamentos. Tanto a linguagem verbal quanto a visual corroboram para esta compreensão de São Paulo como uma cidade lotada de carros e com trânsito congestionado, e ainda reforça uma imagem negativa que contraria o que se espera de um lugar para ser visitado.

**Figura 3** – Não há nada acontecendo



**Fonte:** [https://66.media.tumblr.com/c7b1804e3c00638d5ffee2aeba07a528/tumblr\\_pt3u34QRsr1qkgdr9\\_640.jpg](https://66.media.tumblr.com/c7b1804e3c00638d5ffee2aeba07a528/tumblr_pt3u34QRsr1qkgdr9_640.jpg). Acesso em: 05 jan. 2020.

Na tirinha representada na figura 3, vemos que a parte visual apresenta diferentes cenas do cotidiano. No primeiro quadrinho percebemos um avião com uma faixa; no segundo um homem lendo jornal e no terceiro, letreiros espalhados em uma cidade. A parte verbal é representada por frases como “Não há nada acontecendo”, “Tudo normal”, “Tudo está bem”. O leitor poderia inferir pelas imagens que uma grande divulgação de um evento ou produto estaria sendo realizada na cidade, porém, quando relacionamos o conteúdo dos elementos verbais e imagéticos, entendemos que o propósito comunicativo da tirinha é fazer uma crítica sobre os problemas políticos e sociais enfrentados pela população. O processo de inferência exige mais apuramento crítico do leitor para a compreensão, podendo gerar interpretações diferentes a depender do contexto em que o texto está sendo acessado e com o qual os sentidos são produzidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho é possível observar o quanto a Linguística Textual expandiu seu universo de atuação e observação ao inserir os textos multimodais como pertinentes às pesquisas da área e, com isso, considerar

outras formas de linguagem para além do verbal. Diante da pesquisa realizada e das observações da análise do **corpus**, podemos destacar que o processo inferencial contribui para a compreensão dos sentidos e alcance dos propósitos comunicativos em textos multimodais. As imagens, associadas à porção verbal, colaboram para a construção de inferências que ajudam o leitor a compreender todo o texto, levando em conta conhecimentos prévios que são importantes para acessar a completude de sentidos do texto. Destacamos que esta análise também pode ser aplicada em textos verbais, pois as inferências estão presentes em todo e qualquer ato comunicativo.

## ABSTRACT

The use of images in the making of texts is increasingly common, and this resource helps the reader in apprehending the meanings of the text by means of inferences. The objective of this research is to investigate the inferential process in multimodal texts through the interface between Cognitive Linguistics and Text Linguistics, proposing that the inferences contribute to the apprehension of meanings and attainment of the communicative intentions. The first moment of this research, is dedicated to outlining the fundamentals of the study of the interface between Cognitive Linguistics and Text Linguistics. The second moment is dedicated to the study of inference and the discussion of its concept, its manifestation and its pertinence to the process of reading and construction of meaning. The third moment is dedicated to discussing the status of the visual text in linguistic studies, and how its Reading occurs in multimodal texts, since this kind of production is prominent in the most recent studies in the field of Text Linguistics. After showcasing the previous works that make up the fundamentals of this research, we undertake, in the fourth moment, the analysis of multimodal texts, in which we pinpoint the inferential process and its contribution to the apprehension of meanings and the achievement of the communicative purposes of comic strips and cartoons available on specialized websites.

**Keywords:** Inference, Reading, Multimodality.

## REFERÊNCIAS

DELL'ISOLA, R. L. P. **Leitura:** inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

GOMES, F. W. B.; BARBOSA, I. M. F.; LIMA, R. A.; GOMES, J. P. **Texto, imagem e letramento visual.** Teresina: EDUFPI, 2019.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Linguística Textual**: trajetória e grandes temas. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. v. 1. 190p.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. A coerência textual. São Paulo: Contexto, 2000. MARTELOTTA, M. E.; PALOMANES, R. Linguística Cognitiva In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2008, p. 177-192.

LIMA, S. M. C. de. Referenciação e multimodalidade: Revisitando os processos de recategorização e encapsulamento. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 2, n. 36, p.101-114, jul. 2017.

# CONTEXTO E COMPREENSÃO LEITORA: UM OLHAR SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

RAIMUNDA GOMES DE CARVALHO BELINI<sup>1</sup>

## RESUMO

Inúmeras pesquisas científicas abordam o livro didático como objeto de estudo, com o propósito de definir bases teóricas sustentáveis, sob diversos enfoques metodológicos e epistemológicos, especialmente, nas áreas das ciências humana e da linguagem. Objetivamos, neste estudo, analisar os elementos contextuais norteadores do processo de compreensão textual e habilidades de leitura apresentados nos livros didáticos de Língua Portuguesa, no Ensino Médio. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa descritiva de base documental, com abordagem qualitativa, de um livro didático de Língua Portuguesa, utilizado no Ensino Médio, aprovado no Programa Nacional do Livro Didático (BRASIL, 2017). Os resultados descrevem a predominância de comandos simples para leitura, como “leia o painel de textos a seguir”, “observe este painel de imagem”, “leia os textos”, sem maiores explicações contextuais, funcionas, formais, que incitem a curiosidade e conduzam à análise e interpretação do texto com a construção e ampliação dos sentidos iniciais do texto. É preciso, sobretudo, uma ação de envolvimento e desenvolvimento da leitura, para além de estratégias de localização no texto; retomada de palavras e de informações; formulação e verificação de hipóteses; produção de inferências textuais. Ressaltamos um longo caminho a ser percorrido, em se tratando das abordagens do livro didático em relação ao contexto, ao texto e à compreensão leitora, considerando as exigências e as necessidades de um ensino de leitura que considere o falante/ouvinte e produtor/leitor como sujeitos sociais, circunscritos à história, à cultura, às tecnologias.

**Palavras-chave:** Contexto. Leitura. Ensino Médio. Livro Didático.

<sup>1</sup> Doutora em Linguística, pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Professora de Língua Portuguesa, no Instituto Federal do Piauí – IFPI, e-mail: raimundinhagomes@hotmail.com.

## INTRODUÇÃO

Ainda que atualmente, em muitos casos, os professores possam contar com ferramentas tecnológicas, computador, internet, aplicativos, plataformas digitais, bem como curso de formação continuada e o próprio livro didático (LD), verificamos a recorrência de práticas de ensino de leitura e de escrita, desenvolvidas em sala de aula, aplicadas pelos professores com seus estudantes, nos diferentes níveis de ensino, que são pouco conducentes para formação do leitor crítico. Conduzir os estudantes à apropriação da leitura e da escrita com autonomia, protagonismo e criticidade ainda se caracteriza como um grande desafio permeado pelas dificuldades encontradas no ensino, especialmente, pelo professor de Língua Portuguesa (LP) da Educação Básica a quem é atribuído, quase que com exclusividade, o papel de ensinar a ler e a escrever.

Além da ausência de práticas conducentes e adequadas no processo de formação crítica do indivíduo leitor, toda essa realidade descrita é recoberta pelos baixos indicadores socioeconômicos brasileiros; pela falta de infraestrutura das escolas; pela ausência de planos de valorização do professor; e pela falta de interesse e pelo desejo de prosseguir nos estudos por parte desses estudantes. Ressaltamos, porém, que não são preocupações nossas discutirmos sobre essas adversidades, embora reconheçamos que se trata de causas inseparáveis em relação à ineficiência das práticas de leitura e de escrita desenvolvidas na escola, com consequências que exigem importantes e grandes reflexões dos mais diversos atores sociais sobre os inúmeros processos de formação desse leitor.

Nossa preocupação, nesta investigação, está voltada para a tentativa de articularmos os estudos linguísticos sobre o contexto, considerando a compreensão do texto e das habilidades de leitura, orientada pelo livro didático. Em meio, a tantas fontes de análises, em que o processo de compreensão e habilidades da leitura associada ao contexto pode ser estudado, nosso foco de investigação centra-se no livro didático, importante instrumento utilizado pelo professor e, muitas vezes, única fonte de apoio didático e material exclusivo de consulta do aluno fora da escola.

Inúmeras são as pesquisas científicas voltadas para esse instrumento didático como objeto de análise, com o propósito de definir bases teóricas sustentáveis, sob diversos enfoques metodológicos e epistemológicos, especialmente, nas áreas das ciências humana e da linguagem, como Letras, Linguística, Teoria da Literatura, Comunicação Social, Educação etc. Nesse sentido, enfatizamos que é necessário construirmos um arcabouço

teórico e metodológico que nos possibilite responder aos problemas e às perguntas que a escola nos apresenta e que repercutem em questões sociais. Apesar do grande interesse em se investigar esse objeto de estudo, sob uma gama de abordagens, ainda se faz muito presente nos dias de hoje, em pleno 2021, a premissa de que “não houve praticamente alterações na metodologia de pesquisa e, conseqüentemente, nas categorias de análise” dos trabalhos envolvendo livros didáticos (BUZEN JÚNIOR, 2005, p. 11).

Na verdade, muitos desses estudos se reservam, em geral, em realizar uma avaliação e uma comparação das abordagens dos conteúdos, em unidades temáticas das obras didáticas de língua materna, propondo novas formas de tratar os diversos conteúdos. O que propomos aqui vai além dessa avaliação e constitui fruto da preocupação em discutirmos os encaminhamentos dados pelas atividades de leitura nos livros didáticos de Língua Portuguesa, considerando as distintas possibilidades de compreensão textual com um olhar disciplinador orientado pelo contexto.

Nessa perspectiva, objetivamos analisar os elementos contextuais norteadores do processo de compreensão textual e de habilidades de leitura, apresentados nos livros didáticos de Língua Portuguesa, no Ensino Médio. O nosso foco concentra-se, pois, na análise entre contexto, compreensão textual e habilidade de leitura, procurando entender essas relações estabelecidas com o objetivo de compreender as contribuições dessas abordagens para a formação do indivíduo leitor e autor de seus dizeres de seus textos.

Frente à delimitação que exige um trabalho científico dessa natureza, este artigo está estruturado da seguinte forma. Inicialmente apresentamos a contextualização e a problemática envolta ao tema, às questões norteadoras e aos objetivos definidos. Em seguida, discorreremos sobre os fundamentos teóricos e os estudos que ancoram nossas análises (MARCUSCHI, 2008; 2011; Van DIJK, 2017), procurando situar-se a partir de uma breve sinopse das concepções de contexto e as contribuições para o ensino da leitura e da escrita em relação ao livro didático. Prosseguindo, descrevemos o percurso metodológico e as etapas de desenvolvimento da pesquisa, de modo a situar e demonstrar o processo empreendido. Na seção das análises, procuramos apresentar as discussões que circunscrevem esta investigação, o contexto e a compressão leitora no livro didático de LP, procurando interpretar e analisar o tratamento dado ao tema. E, por último, tecemos nossas considerações a respeito do que aqui

apresentamos e que certamente servirá para novos olhares sobre o contexto e a habilidades de leitura, com enfoque no livro didático.

## **CONTEXTO E COMPREENSÃO: UM OLHAR REFLEXIVO DE CRIVO TEÓRICO**

Quando diferentes indivíduos leem um mesmo texto e apresentam diferentes compreensões sobre esse texto ou quando leem um texto e informam não compreenderem o que leram, nós nos questionamos: Por que o aluno não compreendeu o texto que leu? O que levou o aluno a desenvolver essa interpretação? O que aconteceu nesse processo da compreensão da leitura? Provavelmente isso acontece porque, segundo Marcuschi (2008), cada leitor carrega consigo uma bagagem de experiências distintas de grande importância para a realização da construção de sentidos dos textos.

Nas palavras de Marcuschi (2011, p. 89), "compreender bem um texto exige habilidade e trabalho, pois devemos considerar que "compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva". Nas palavras do autor "é muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade". Para compreendermos um texto, precisamos entendê-lo em seus contextos. Desse modo, para o desenvolvimento de possibilidades de leitura de um texto e compreensão textual, é necessário que o produtor/leitor, falante/ouvinte, não apenas leve em consideração a informação textual, mas também o contexto, que pode ser, dentre outras, de ordem linguística, social, cognitiva e cultural.

Como nos mostra Marcuschi (2011, p. 90), "compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre leitor-texto-autor ou ouvinte-texto-falante", na qual podem ocorrer desencontros, desentendimentos, desavenças, incompreensões, afinal a "compreensão é também um exercício de convivência sociocultural". Acrescentamos, amparados por Van Dijk (2017, p. 39), que os contextos podem representar "situações sociais ou comunicativas em vários níveis de generalidade ou granularidade", por envolver situações de interações históricas, ampla, totalizadoras como também situações de interações momentâneas, face a face, localizadas.

Com base dos modos de manifestações, devemos considerar os contextos como definições subjetivas dos participantes nas situações interacionais ou comunicativas. E por se tratar de construções subjetivas



dos sujeitos, ressaltamos que são experiências únicas, decorrentes das vivências, que revelam conhecimentos, opiniões, perspectivas, emoções referentes à situação comunicativa em curso. Esses contextos que se recobrem de subjetividade, pessoalidade e unicidade, de acordo com Van Dijk (2017, p. 34). "condicionam maneiras únicas de usar a linguagem, ou seja, discursos únicos".

Nesse sentido, quando falante/ouvinte e produtor/leitor são vistos como sujeitos sociais, que estão circunscritos à história, cultura e, mesmo, às tecnologias, o contexto passa a ter um lugar de destaque nesse processo de construção de sentidos por meio de seus discursos, de seus textos, por envolver um conjunto de elementos como subjetividade, pessoalidade, unicidade que caracterizam os contextos de interação dos sujeitos.

Para analisar, pois, um texto, é necessário olharmos seu significado como representação de algum tipo de processo, acontecimento ou estado do mundo real que se associa também às experiências dos participantes. Certos traços do texto representam o mundo real como apreendido por nossa experiência (BARBISAN, 1995). Isso mostra o sentido experiencial do texto. Mas o texto não é só uma representação da realidade, de acordo com a autora. Compreendemos que o texto é uma manifestação metafórica do mundo experienciado, que vai além da mera ação de decodificação da língua/linguagem em suas modalidades. É, sobretudo, um modo de interação entre os sujeitos por meio do próprio texto. É um modo de agir que define o significado do interpessoal, no processo de interação social.

Dessa forma, precisamos estabelecer que a relação texto-contexto é dialética e se constrói pelo mundo micro e macro dos indivíduos. Segundo Barbisan (1995, p. 55), "o texto cria o contexto assim como o contexto cria o texto". Da relação entre os dois surge o significado, se dá a construção dos sentidos. Nessa relação entre texto e contexto, para a construção dos sentidos, situamos nosso olhar para as atividades de leitura desenvolvidas no livro didático, na tentativa de compreender os contextos instaurados e orientados para a leitura e a compreensão leitora.

Dito isso, na tentativa de nos fazer entender, elaborarmos um quadro ilustrativo demonstrando o entrelaçamento das concepções de língua/linguagem, texto, leitura e sujeito, para compreender as perspectivas de ensino, compreensão leitora e construção de sentidos adotadas no livro didático investigado:

**Quadro 01:** Esquema de Concepções de língua/linguagem, texto, leitura e sujeito

ENSINO	LÍNGUA	TEXTO	LEITURA	SUJEITO	SENTIDOS
Leitura e escrita	Expressão do pensamento	Produto lógico do pensamento	Pensamento do autor	Sujeito ideal psicológico	nas ideias do autor
Comunicação	Instrumento de comunicação	Produto acabado centrado no código	Decodificação	Sujeito determinado pelo sistema linguístico	no próprio texto, no código
Ação/ interação/ construção	Interação/ ação	Processo dialógico e de interação	Interação: autor-texto-leitor contextual	Sujeito social e dialógico	na Interação autor-texto-leitor

**Fonte:** Elaboração direta da autora

Compreendemos, pois, com base nesse quadro, que as análises da compreensão da leitura com foco no texto e no contexto exigem considerar noções básicas de língua/linguagem, leitura e escrita. Contudo, outros conceitos precisam ser explorados, dentre eles, os de contexto, de sujeito e de ensino, sobre qual lançamos nosso olhar e nos ancoramos com o intuito de contribuirmos com o fundamento de que os textos são expressos e adquirem sentidos dentro de seus contextos.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Para atingir os objetivos a que nos propusemos, realizamos um estudo documental, descritivo interpretativo, de abordagem qualitativa, em que elegemos como documento e fonte de análise livros didáticos de Língua Portuguesa, do Ensino Médio, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático 2018. Contudo, neste artigo, apresentamos um recorte desta pesquisa mais ampla, cuja análise recai sobre o Volume 01 da obra *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, de autoria de William Cereja, Carolina Dias Viana e, Cristiane Damien, Editora Saraiva, 2016.

Selecionadas as obras, desenvolvemos um olhar descritivo, com abordagem qualitativa e realizamos o recorte para investigação, em particular. Contudo, é importante destacarmos que essa seleção não se deu de forma aleatória, pois consideramos que, dentre as 11 (onze) coleções resenhadas pelo Guia de Livros Didáticos (doravante GDL), no Ensino Médio, de Língua Portuguesa (BRASIL, 2017), esta obra aqui investigada apresenta excelentes recomendações pelo guia, no que diz respeito aos componentes de leitura e produção textual. Mas além disso, a análise aqui reportada

demonstra que a obra analisada aborda sobre as definições de texto e gêneros textuais, no primeiro capítulo da obra, além de não apresentar a clássica divisão do livro nas três partes: Literatura, Gramática e Produção de Texto.

É importante destacarmos que, em um primeiro passo da pesquisa, principiamos uma leitura prévia do livro, em toda a sua extensão, seguida de uma leitura minuciosa e comparativa com as descrições apresentadas no GDL (BRASIL, 2017), que originou os recortes selecionados, necessários para as análises, com base nos quais identificamos as seções referentes à exploração temática.

Para tanto, desenvolvemos a análise empreendida a partir das unidades temáticas do livro didático do professor, procurando observar também os diálogos, as orientações e as recomendações destinadas aos docentes, em relação à compreensão do texto, às orientações de leitura e aos marcos e micros contextos, na tentativa de alcançarmos os objetivos a que nos propusemos.

Contudo, neste trabalho, não nos limitaremos apresentar imagens de trechos originais da obra, retirados das páginas do livro, por limitação do espaço reservado a este trabalho. Além disso, o nosso olhar foi conduzido por uma análise crítica geral da obra, ancorada nos fundamentos teóricos e no Quadro 01 de concepções previamente demonstrado. Focalizamos, portanto, as seções do livro relacionadas à exploração do tema que pudessem responder aos objetivos propostos para esta pesquisa, conforme demonstramos na seção das análises que segue.

## **CONTEXTO E COMPREENSÃO: UM OLHAR SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO**

Partimos em nossa análise do GDL (BRASIL, 2017, p. 10), quando o documento postula que o livro didático precisa “não só adensar o processo de apropriação de capacidades de leitura e escrita, especialmente as mais sofisticadas, por parte dos estudantes do Ensino Médio” mas é necessário, “sobretudo, transformar as práticas de letramento escolar, aproximando-as dos usos sociais da linguagem”. Entendemos que para ampliar e transformar essas práticas de letramento é importante que consideremos os diversos textos, as suas características de textualização, as múltiplas linguagens e capacidades de manifestação. Como também é importante compreendermos os fundamentos sobre contexto e como o contexto está

posto nos livros para a compreensão do texto e desenvolvimento das habilidades de leitura.

Com base nesse enfoque, apresentamos as análises do livro *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, de autoria de William Cereja, Carolina Dias Viana e, Cristiane Damien, Editora Saraiva, 2016. A obra, que apresenta três volumes, seriados, destina-se ao Ensino Médio e encontra-se em sua primeira edição.

**Figura 01:** Capa do livro *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, Vol 01.



**Fonte:** Cereja, Vianna, Damien (2016)

Contudo, ressaltamos que nossa análise aqui abordada recobre com exclusividade o Volume 01, voltado para a Primeira do Série do EM e destinado ao professor, considerando a delimitação exigida para este artigo. Destacamos que a obra está organizada em quatro unidades, que se subdividem em três capítulos, perfazendo 12 (doze) capítulos, distribuídos em 336 (trezentos e trinta e seis) páginas, incluindo pré-textuais e pós-textuais. No final do livro destinado ao professor, encontramos as **Orientações**

**Didáticas** que descrevem a estrutura e a metodologia da obra bem como abordam sobre as sugestões e estratégias para o trabalho em sala de aula.

É importante ressaltarmos que o livro não traz aquela clássica divisão disciplinar em três partes: Literatura, Gramática e Redação, como observamos em diversos livros de Língua Portuguesa do EM. A divisão entre as unidades se dá de forma articulada, com a apresentação de seções fixas capitulares, estruturadas sequencialmente em três eixos: Literatura; Língua e Linguagem; e Produção de texto. Um aspecto importante dessa estruturação diz respeito ao fato de que cada unidade traz um entrelaçamento entre esses eixos, a partir do próprio título e da organização e seleção textual que abre cada unidade: 1. Rumores da Língua e da Literatura; 2. Engenho e Arte; 3. Palavras em Movimento; 4. Palavra e Razão. De acordo com os próprios autores:

Na abertura da unidade, há sempre uma imagem representativa do período que será estudado em literatura, com uma legenda ampliada que comenta a obra. Além dessa imagem, em destaque, há também textos e imagens relacionados aos conteúdos de gramática e de literatura que serão trabalhados, bem como o anúncio do projeto de produção textual que será realizado pelos estudantes ao longo da unidade (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 342).

Cada unidade, que se encontra organizada em capítulos, conforme já explicitamos, direciona as abordagens com foco no texto, o que possibilita a leitura, análise, interpretação e compreensão de uma diversidade de textos contextualizados com os conteúdos trabalhados nos três eixos: literatura, linguagens e produção escrita, além de permitir o trabalho com a oralidade de forma mais expressiva através da seção de projetos, ao final de cada unidade.

Outro aspecto de relevância dessa estruturação diz respeito ao fato de que no final das unidades, identificamos uma seção intitulada **Mundo Plural**, em que se aborda um tema transversal de interesse atual para ser discutido em sala de aula, oportunizando o trabalho com a oralidade, em que os alunos poderão manifestar-se de forma interativa e dialógica, expressando-se sobre o tema conduzidos pelos questionamentos apresentados no próprio livro e com a intermediação docente. Contudo, destacamos que, nessa seção, são poucas as questões norteadoras da discussão, exigindo uma moderação ativa docente para que de fato ocorra as interlocuções dialógicas em sala.

Ressaltamos que não localizamos a seção *Mundo Plural*, na Unidade 02, o que nos leva a questionar a carência dessa seção, considerando que, poucas são as situações de exploração da oralidade oportunizadas na obra e conforme os autores, eles se comprometem em levar o aluno a conhecer “nuances da língua na leitura e na produção textual, ao analisar e elaborar textos escritos e orais que circulam em situações de comunicação variadas” (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 03).

Segundo a descrição da resenha do Guia do Livro Didático (BRASIL, 2017, p. 38), no livro, “o eixo da Leitura recebe adequada atenção por parte da coleção, tanto nos aspectos da quantidade, qualidade, diversidade, quanto na fidedignidade dos textos selecionados e estudados”. Contudo, destacamos que não é uma vasta gama de gêneros discursivos presentes na obra que garante a condução adequada de práticas de leitura em sala de aula. Além da diversidade de esferas e gêneros discursivos, textos literários precisam integrar essa diversidade, considerando que a Literatura é conteúdo obrigatório.

Em observância aos objetivos dos autores postulados para a obra, à estruturação, aos conceitos e definições defendidos, identificamos um sobressalto importante, que evidencia uma postura ancorada nas contribuições da Linguística Moderna. Contudo, embora os autores definam língua como “um fenômeno indissociavelmente cultural, social e cognitivo construído e compartilhado pelos interlocutores no processo de interação verbal” (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 26), percebemos que muitos a maioria dos textos presentes não dizem respeito à cultura jovem, desconsiderando o contexto amplo de percepções, opiniões, perspectivas do faltante, neste caso do estudante.

Evidenciamos que a diversidade de textos literários e não literários no livro didático precisa envolver o estudante jovem e apresentar-se em uma perspectiva também das culturas juvenis. Além de abarcar objetivos de leitura claros, coerentes formativos para a construção de uma leitura crítica, proficiente e ética. Em relação às atividades de leitura, os objetivos “estão definidos de modo incipiente nas propostas das atividades” ((BRASIL, 2017, p. 38).

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica e os estudantes dessa modalidade de ensino, ao concluírem esse ciclo, precisam atender a demandas e a expectativas próprias de efetiva participação social, seja no âmbito político, econômico e/ou cultural. Desses estudantes, é cobrada uma competência leitora mais sistematizada, desenvolvida, que revele formação crítica, proficiente e ética. A leitura desempenha papel importante

na vida das pessoas, pois oportuniza a formação de indivíduos críticos, ativos, autônomos capazes de se perceberem no mundo e perceberem o mundo, em uma relação dialógica de construção e autoconstrução.

Em uma análise geral das atividades de leitura propostas no livro, observamos a predominância de comandos para a simples leitura, sem maiores explicações contextuais, funcionais, formais, que conduzam à análise e interpretação do texto e ampliação dos sentidos do texto e, claro, à ampliação dessa leitura. Quanto às diferentes estratégias cognitivas envolvidas no processo de leitura, as atividades do livro concentram-se em: ações de localização e retomada de palavras e de informações; formulação e verificação de hipóteses; produção de inferências textuais; dentre outras, sem que sejam considerados também os macros contextos, que dizem respeito aos aspectos sociais totalizadores, mais amplos, que repercutem a partir da cultura, da história, da sociedade, sejam pessoais ou não.

Nesse aspecto, reforçamos que a ação da leitura significa ir além da compreensão das letras, para além do decodificar os signos, significa inferir e construir o que está nas entrelinhas e para além delas. Em uma relação de construção dialógica e contextualizada, entre sujeitos, textos e significados, cabe ao leitor perceber construir sentidos, contextualizando paradigmas próprios da sociedade pós-moderna e altamente tecnológica. A esse sujeito cabe uma formação muito mais ampla, orientada pelo surgimento de uma racionalidade dialógica que implica uma consciência reflexiva das expressões humanas.

Precisamos pensar a leitura no livro didático e em sala de aula a partir de uma interação do leitor com o texto, em uma confluência dos sujeitos com o mundo, com a sociedade, com a história e com percepções e representações de si e dos outros, no mundo com o mundo e para o mundo. Se alicerçarmos o ensino da leitura no pensamento do autor, ou no código, deixaremos de considerar a leitura como processo dialógico de interação, em que os sujeitos precisam ser definidos a partir da ação e interação no mundo, com o mundo e para o mundo.

Dessa forma e partindo dessa concepção, compreendemos que o livro analisado precisa ampliar as atividades de leitura para a construção de sentidos, que não se prendam à decodificação ou às palavras do autor com exclusividade, mas que contextualize paradigmas próprios de nossa sociedade, com a certeza de que o caminhar se dá originário do passado, fincado no presente e vislumbrando o futuro. Ressaltamos, pois, a necessidade de ampliar as leituras de forma contextualizada através de sugestões de leituras de livros, de filmes, de sites, teatros, com o intuito de que o livro

possibilite interação com objetos e patrimônios sociais e culturais que nem sempre circulam ou interagem com o universo escolar.

Fazemos coro às palavras de Marcuschi (2008, p. 53) ao afirmar que em relação aos livros didáticos, considerando o processo de avaliação pelo Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático (PNLD) “já se cuida mais da presença de uma maior diversidade de gêneros, de um tratamento mais adequado da oralidade e da variação linguística, bem como de um tratamento mais claro da compreensão”. Porém, há ainda um longo caminho a ser percorrido, nem tudo está posto cumprindo as exigências e as necessidades de um ensino de leitura que considere o falante/ouvinte e produtor/leitor como sujeitos sociais, circunscritos à história, cultura e, mesmo, às tecnologias. É necessário, nesse processo de ensino da leitura e compreensão leitura, olhar para o contexto de forma ampliada e dando-lhe um lugar de destaque nesse processo de construção de sentidos por meio da escrita e da leitura.

Compreendemos que a falta de habilidade com a leitura por parte do estudante traz um grande prejuízo para o ensino e para a aprendizagem no que diz respeito ao conhecimento do funcionamento da Língua Portuguesa e à capacidade de escrita como um todo. Além disso, a falta de domínio leitor repercute também em toda a vida escolar, acadêmica, e profissional, considerando que essa competência é requisitada não somente nas disciplinas escolares, mas nas diversas práticas de inserção social e profissional desse estudante, o que poderá refletir no compromisso da melhoria educacional.

Enfatizamos, porém, dando voz a Belini e Sousa (2014, p. 229) “que para haver de fato mudanças nos paradigmas atuais do ensino de Língua Portuguesa, é preciso que o professor, como um dos protagonistas desse processo, também busque conhecimento sobre as novas concepções de língua”. Em outras palavras, é necessário compreender as habilidades de leitura e compreensão leitura sem perder de vista o entrelaçar de concepções dos paradigmas de língua/linguagens, sujeitos leitores, texto e contexto com foco no ensino.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As análises do livro didático, fonte desta investigação, nos possibilitaram descrever um livro baseado em um programa e em uma metodologia que, aos poucos, vem incorporando as contribuições teóricas das Linguística galgada na aplicação do ensino. Contudo, embora tenhamos identificado



um programa de ensino voltado para a diversidade de gêneros textuais, espalhados em todo o livro, com conteúdos apresentados em seções intituladas *Foco no Texto*, *Texto e enunciação*, *Reflexões sobre a língua*, há uma clara necessidade de desenvolver atividades de leitura que amplie os conhecimentos dos alunos para além de comandos simples como "leia o painel de textos a seguir", "observe este painel de imagem", "leia os textos".

É necessário antes incitar, de forma contextualizada, a curiosidade, o interesse; trazer a atenção e atrair o olhar do aluno. É preciso uma ação de envolvimento e desenvolvimento, para além de estratégias de localização e retomada de palavras e de informações, formulação e verificação de hipóteses, produção de inferências textuais. Importa possibilitar e oportunizar as capacidades de interlocução e diálogo entre os estudantes através da ação de contextualização e da interação e ação dos conhecimentos.

## ABSTRACT

Numerous scientific researches approach the textbook as an object of study, with the purpose of defining sustainable theoretical bases, under different methodological and epistemological approaches, especially in the areas of human and language sciences. In this study, we aim to analyze the contextual elements that guide the process of text comprehension and reading skills presented in Portuguese language textbooks in high school. Therefore, we developed a descriptive document-based research, with a qualitative approach, of a Portuguese Language textbook, used in high school, approved by the National Textbook Program (BRASIL, 2017). The results of this study describe the predominance of simple commands for reading, such as "read the text panel below", "observe this image panel", "read the texts", without further contextual explanations, it works, formal, that incite the curiosity and lead to the analysis and interpretation of the text with the construction and expansion of the initial meanings of the text. What is needed, above all, is an action of involvement and development of reading, in addition to localization strategies in the text; retrieval of words and information; formulation and verification of hypotheses; production of textual inferences. We emphasize a long way to go, when it comes to textbook approaches in relation to context, text and reading comprehension, considering the requirements and needs of a teaching of reading that considers the speaker/listener and producer/reader as social subjects, limited to history, culture, technologies.

**Keywords:** Context. Reading. High school. Textbook.

## REFERÊNCIAS

BARBISAN, Leci Borges. Texto e contexto. **Organon**. Revista do Instituto de Letras da UFRGS. V. 9, 23 (1995). Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29359/18049>. Acesso em: 27 de jun de 2021.

BRASIL. MEC. **PNLD 2018**: língua portuguesa – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017. 109 p.

BUNZEN, C. **Livro Didático de Língua Portuguesa**: um gênero do discurso. Dissertação de Mestrado. Universidade de Campinas (Unicamp): Campinas, 2005.

BELINI, Raimunda Gomes de Carvalho; SOUSA, Maria Margarete Fernandes de. A variação linguística no livro didático: um olhar sob a perspectiva Sociolinguística. **Revista (Con) Textos linguísticos** [recurso eletrônico] / Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Linguística. – v. 8, n. 10 (2014).

CEREJA, William; VIANNA, Carolina Dias; DAMIEN, Christiane. **Português Contemporâneo**: diálogo, reflexão e uso. Vol. 01. São Paulo: Saraiva, 2016.

DIJK, Teun A. van. **Discurso e Contexto**: uma abordagem sociocognitiva. (Tradução: Rodolfo Ilari). SP: Editora Contexto, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Compreensão textual como trabalho criativo**. In: Caderno de Formação de Professores Didática Geral. Universidade Virtual do Estado de São Paulo – UNIVESP. 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40358/3/01d17t07.pdf>. Acesso em 29 de jul. 2021.

# 06 SIMPÓSIO TEMÁTICO

---

**ABORDAGEM DOS  
LETRAMENTOS,  
AFFORDANCE E  
AGÊNCIA: UMA  
RESPOSTA CRÍTICA  
NA NOVA FASE DA  
LINGUÍSTICA APLICADA**

# FENÔMENOS TEXTUAIS E CONTEXTUAIS NO PROCESSO DE COMPREENSÃO LEITORA

MARIA ANGÉLICA FREIRE DE CARVALHO<sup>1</sup>

## RESUMO

O leitor, em sua experiência com o texto, segue uma via de acesso aos enunciados, essa estrutura que funda o texto não é transparente, por isso é necessário que o leitor faça uma perícia textual para compreender as palavras do outro, isto é, comunicar-se com sucesso. Para tal, é essencial considerar intenção comunicativa e situação de enunciação. À Pragmática importa refletir sobre a comunicação entre os sujeitos e o alcance da compreensão nesse processo; por essa razão, essa área da Linguística fundamenta as reflexões propostas neste artigo, complementadas pelos pressupostos teóricos da Linguística Cognitiva, os quais estão relacionados à forma como nos expressamos por meio da linguagem a partir de nossas experiências. Argumentos defendidos por Van Dijk (1996); Kintsch e Rawson (2013); Marcuschi (2011), Dascal (2006), Bakhtin (1997; 2006), Filmore (2009), Koch (2006) fundamentam o estudo. Por meio desse apanhado teórico-conceitual e de comentários, em perspectiva interpretativa, objetiva-se discorrer sobre o percurso do leitor quando em contato com o texto escrito para a compreensão. Pode-se concluir que, para esse percurso, a integração de informações identificadas no texto e o conhecimento prévio do leitor estão envolvidos de modo a formar o modelo situacional, que é pautado em hipóteses coesivas-coerentes, acrescido de estratégias inferenciais subjacentes a todo processo de compreensão leitora.

**Palavras-chave:** Texto, Inferências, Modelo Situacional, Compreensão Leitora.

<sup>1</sup> Universidade Federal do Piauí – UFPI, Teresina, Piauí, Brasil; Centro de Ciências Humanas e Letras – CCHL, Teresina, Brasil; <https://orcid.org/0000-0003-1160-9359>; [angelifreire@edu.ufpi.br](mailto:angelifreire@edu.ufpi.br)

## INTRODUÇÃO

"...a linguagem sempre nos conduz ao que está por trás de si mesma e da fachada da expressão verbal visível que ela apresenta inicialmente" (Gadamer, 1976, p.8)

A reflexão sobre como se processa o entendimento sobre o mundo e o papel da linguagem nesse processo é complexa, mas sobre esse processamento é possível dizer que ele parte da capacidade de percepção de cada sujeito e das representações que são geradas para um mundo particular no coletivo, compartilhadas pela "fachada da expressão verbal visível". Identificar essa relação percepção-representação é um passo inicial para refletir sobre a compreensão, em que se envolvem conjugação e abstração de significados.

Para a experiência leitora, contam-se conhecimentos sobre o mundo e as relações nele estabelecidas: cognitivas, linguísticas, sociais e culturais. Ainda que estabelecidas as relações, não há garantia de que reconhecer, representar e apresentar definam o processo de compreensão em sua totalidade.

Diante da complexidade do processamento da compreensão leitora, e das diversas perspectivas teóricas que procuram refletir sobre o tema, fez-se necessário o recorte de abordagem no artigo, que é o direcionamento teórico sobre a compreensão do texto escrito, conjugando reflexões dos estudos semânticos e pragmáticos. Estudos que propõem um modelo cognitivo para a compreensão, perpassando uma análise textual e seu processamento integraram o escopo teórico para a argumentação proposta, com base nos autores: Kintsch e Rawson (2013), Van Dijk (1992), Dascal (2006), Marcuschi (2011) e Koch (2006); ainda, uma abordagem dialógica à luz das contribuições de Bakhtin (1997).

A compreensão é resultante da capacidade de o leitor construir uma representação semântica do objeto de leitura, isso significa propor um modelo de leitura que não só ressalte as informações expressas na proposição textual (as quais são identificadas e selecionadas pelo leitor), mas também as inter-relações a partir dessa proposição. As palavras do locutor são "passadas" ao leitor através do texto, é uma conversa, como afirma Bakhtin (1997, p. 294) "o locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão ativa do outro" essa alternância confere ao leitor a posição de locutor. Para construir o modelo da situação comunicativa, o leitor recupera o conhecimento prévio em relação ao assunto do texto e o integra às novas informações expressas

pela materialidade linguística, integrando o novo com o velho para a organização do conteúdo no texto, produzindo ativamente suas respostas.

Com base em estudos da Psicologia Cognitiva, precisamente a teoria do processamento da informação, que busca explicar o processamento da informação na mente humana, como os sujeitos percebem, aprendem, recordam e processam as informações, afirma-se que para a compreensão de um texto há um processamento complexo de informações. Associa-se tal explicação ao entendimento da leitura como atividade interativa que envolve leitor-texto-contexto. É por meio dessa interação que o leitor constrói ativamente significados, levantando hipóteses coerentes para um texto.

O leitor que na interação com o texto não recuperar as informações em sua memória, as quais são importantes para a sua compreensão, e não as integrar às novas informações fornecidas pelo texto, não o compreende em maior grau. Não basta formar uma base textual correspondente, a partir da identificação das proposições textuais, é necessário o inter-relacionamento das proposições com base em aspectos pragmáticos. No caso de priorizar o reconhecimento de proposições, o leitor pode até reproduzir o texto mecanicamente, mas isso não significa compreender. A compreensão envolve a reflexão sobre a formação da base textual e a representação da situação descrita pelo texto, que é recuperada via inferencial, o que pode ser entendido como modelo situacional e, ainda, a capacidade de reformulação com ou sem acréscimo de novas informações.

Para os autores Kintsch e Rawson (2013); Van Dijk (1992), a compreensão de um texto envolve a elaboração de uma representação textual, que diz respeito à estrutura linguística e o seu significado, e a abstração a partir dela, o que corresponde a um modelo mental da situação descrita no texto. Esse modelo mental não é só construído com base nas informações expressas na proposição textual, as quais são identificadas e selecionadas pelo leitor, mas também com base na recuperação, via conhecimento prévio, do assunto do texto. Para tal, as inferências são necessárias, e elas envolvem o conhecimento linguístico, textual e enciclopédico do leitor. Além desses aspectos, faz-se necessário observar as condições de produção, o contexto social e o leitor.

O bom leitor, portanto, será aquele capaz de identificar o conteúdo informacional do texto, reformulá-lo e estabelecer relações a partir dele, o que envolve a produção de inferências na conjunção de aspectos de ordem sintático-semântica e pragmática, que são integradas na operacionalização da significação no texto, a partir da observação de suas 'camadas de

significância' (Dascal, 2006): sentença, proposição, fenômenos pragmáticos que, conjuntamente, revelam intenção.

Neste capítulo expõem-se reflexões sobre os processos básicos envolvidos na compreensão do texto escrito. Defende-se que a compreensão é uma atividade cognitiva que envolve não só aspectos linguísticos, mas também se associa a uma rede de fenômenos pragmáticos. O capítulo está organizado em duas seções, acrescidas das considerações finais. Na primeira seção, destacam-se um conceito de texto e aspectos constitutivos do processamento leitor; na segunda, destaca-se a relação texto e leitor.

## O TEXTO EM CONSTRUTO E ESPECIFICIDADES PARA A COMPREENSÃO

Para seguir com a explanação, é importante pontuar, em diálogo com as teorias de base da Linguística textual e da Pragmática, disciplinas que se situam no contexto das teorias discursivas, que o texto se constitui em atos comunicativos e, como tal, tem suas feições a partir de intenções, contextos, funções e interlocução.

Pode-se conceber o texto como um construto, um cenário em que se configuram ações languageiras, performáticas (Austin, 1960). Os textos são unidades de sentido que se inscrevem nas interações, são enunciados que se estabelecem na alternância dos sujeitos "falantes" o locutor que se expressa e espera o outro em posição responsiva. Para Bakhtin, (1997, p.302) "aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas)". Nesse processo de "fala" os interlocutores são mobilizados por uma intenção comunicativa, em que o outro funciona como um "aparente" limite para aquele que fala ou escreve e, na condição de ouvinte ou leitor, cabe uma resposta para o "querer-dizer" do locutor. Assim, todo nosso dizer é constituído na expectativa de resposta. Segundo Bakhtin ([1979]1997):

O primeiro e mais importante dos critérios de acabamento do enunciado é a possibilidade de responder – mais exatamente, de adotar uma atitude responsiva para com ele (por exemplo, executar uma ordem). Esse critério vale tanto para a curta pergunta banal, por exemplo: "Que horas são?" (pode-se respondê-la) ou para o pedido banal ao qual se pode aceder ou não aceder, quanto para a exposição

científica, com a qual se pode concordar ou discordar (total ou parcialmente), e para o romance (no âmbito artístico), sobre o qual se pode formular um juízo de conjunto. É necessário o acabamento para tornar possível uma reação ao enunciado. Não basta que o enunciado seja inteligível no nível da língua. Bakhtin (1997, p. 300)

O autor afirma que a compreensão de uma fala viva é uma atitude responsivo-ativa. Esse entendimento diz respeito aos enunciados em geral, nas distintas modalidades. Na relação de interlocução, a compreensão é a baliza para a constituição do enunciado como prática comunicativa, em que há um “dever de compreender” que se constitui no contexto de comunicação.

Daí Dascal (2006, p. 107) afirmar que toda compreensão é sempre pragmática, não é só compreender apenas as palavras, o significado da sentença em si, mas procurar alcançar as intenções do falante. Para o autor, quem realiza um ato comunicativo tem a expectativa de que “por meio do seu ato comunicativo, seu interlocutor possa ‘entrar em contato’ com o seu estado mental, ou seja, (...) o seu ato gera um dever para o destinatário, o ‘dever de compreender’”. Nem sempre o interlocutor obtém êxito nessa relação porque os atos comunicativos não são transparentes e não é possível alcançar o “estado mental” do locutor. Estabelece-se um jogo que, para o interlocutor, é o de se aproximar de uma intenção tendo por base a elocução, o contexto linguístico.

Em retomada ao tópico sobre a representação textual e o modelo situacional é importante destacar, no que diz respeito à compreensão, que é necessário ampliar o foco para além da “apresentação textual”, em nível lexical, sintático e semântico. No entanto, não se pode ignorar essa representação porque a compreensão se inicia na identificação de palavras, sentenças e no estabelecimento de relações coerentes para a significação no texto, observando o que atravessa a “fachada da expressão verbal”, a informação metalinguística. Para Dascal (2006):

(...) o chamado significado normalmente é confinado ao ‘conteúdo proposicional’ da sentença, a significância da elocução da sentença inclui outros fatores além do conteúdo proposicional: a razão da elocução do falante (que pode envolver ou o ‘ponto’ da elocução ou a sua ‘motivação’, ou ambos), a força ilocucionária da elocução, o grau de compromisso do falante com o que ele disse (...) as mensagens indiretas – tais como as



'implicaturas conversacionais' – que a elocução pode ou não transmitir (intencionalmente), a informação não-intencional sobre o falante e as suas crenças que podem ser apuradas a partir da elocução, etc. Dascal (2006, p. 326)

Entender como se processam informações no texto e identificar os elementos que conduzem a uma significação é a base do processo de compreensão do texto; trata-se de uma relação entre o que há explicitado na materialidade e o que pode ser a ela vinculado, e a partir dela, considerando a situação no texto. É essa relação existente entre a materialidade e o seu contexto situacional que envolve características específicas a qual o texto remete. Nesse caso, o leitor precisa selecionar características situacionais que, embora não estejam mencionadas explicitamente no texto, fazem parte dele.

O leitor, ao entrar em contato com essa materialidade, procurará identificar o que as proposições significam. Ele procurará motivos, sentidos para elas buscando a razão do modo e das escolhas feitas. Nota-se que o leitor, como peça constituinte no ato comunicativo, tem um papel importante, mas não cabe somente a ele a construção do sentido. Como destacado, trata-se de um "ato comunicativo" o qual é movido por uma intenção, a intenção de alguém para comunicar algo; portanto, o texto comporta a intenção de um locutor, a comunicação, portanto, se estabelece por meio do texto como ponte para os pares locutor e leitor.

Nesse processo de compreensão, portanto, outros elementos precisam ser considerados: a passagem entre o texto e o leitor, quem está na outra ponta do processo de produção. Então, o locutor que elabora e organiza a materialidade estabelece um roteiro para que seu leitor o compreenda, e para tal é necessário considerar o contexto em sua função "completadora", conforme Dascal (2006, p. 43). O autor destaca dois tipos gerais de informação contextual que se interligam ao processamento da compreensão: o contexto metalinguístico e o contexto extralinguístico, ambos possuem subdivisão em níveis específico, intermediário e geral.

O contexto metalinguístico é uma generalização da noção de co-texto. Ele envolve a informação linguística, as convenções e o conhecimento estrutural, já o contexto extralinguístico diz respeito às circunstâncias situacionais no entorno linguístico, envolvendo as circunstâncias sociocomunicativas do leitor. Nas palavras do autor:

[o contexto metalinguístico] inclui o "texto" ou "discurso" no qual a elocução a ser interpretada está inserida, assim como outros tipos de informação linguística, como a língua

e o dialeto do falante, o gênero ao qual pertence esse discurso em particular, o registro que o falante emprega nessa elocução em particular, as normas comunicativas pertinentes à situação específica em que a elocução é proferida, entre outros. (...) O contexto extralinguístico inclui informações sobre o universo de referência ao qual a elocução se refere, o conhecimento de fundo background e de crenças compartilhado entre falante e destinatário, as circunstâncias específicas da situação de elocução, os hábitos e as idiossincrasias do falante e do destinatário” (Dascal, 2006, p. 45).

Como os textos nunca são totalmente explícitos, sempre existem lacunas (como “espaços em branco”) para o leitor, nesse movimento de leitura, ele altera, modela e revê o modo de preenchimento, e isso ocorre de forma instantânea, ou seja, no acontecimento da leitura, independente do tempo de leitura ou nova leitura realizada para o mesmo texto. Para o estabelecimento das inferências necessárias ao texto, para que ocorra uma compreensão em maior grau, exige-se conhecimento para que isso ocorra. Assim, pode-se entender que lacunas e inferências são fenômenos interligados, conforme Dascal (2006):

(...) a expressão verbal em um texto ou discurso está sempre incompleta, no sentido de que existe um ‘significado’ por trás do que é nela explicitamente expresso, não se pode esperar obter uma ‘compreensão’ total ou suficientemente ampla de uma peça do discurso, enfocando somente ela. O(s) significados implícitos só podem ser revelados, descobertos ou conjecturados, apelando-se conjuntamente ao que é linguisticamente expresso e ao ‘contexto’. Dascal (2006, p. 644)

O texto é como “pele” instaurada por palavras, constituidoras de sua materialidade, a qual é “cortada” pelo leitor por meio da identificação de camadas de significação. O leitor busca costurar as palavras, considerando a intenção geradora do enunciado, preenchendo as lacunas por ele reconhecidas. Nesse processo, fatores diversos estão envolvidos.

O dizer expresso no texto precisa ser “costurado” em enlaces coerentes, e necessita contemplar o universo inferível a ser identificado pelo leitor. Para isso, ele realiza um exame minucioso da expressão verbal, agregando suas impressões, experiências, e revela no contato com a materialidade sua perspicácia não só em identificar as particularidades do texto, seja pela identificação de pistas, seja pela identificação de lacunas, mas também em

conversar com esse texto que é constituído por camadas de significância que se inter-relacionam para que a elocução seja compreendida.

Por essa razão, compreender um texto é ultrapassar em grande medida sua materialidade, considerando níveis inferenciais, sem abandoná-la. As inferências, com base na visão de Dascal, surgem a partir de lacunas que, para o seu preenchimento, contam com a ativação automática de conhecimentos do leitor (inferência local), desde que o leitor tenha familiaridade com o que o texto diz, como no exemplo: O aparelho de jantar que eu ganhei não está mais completo, quebrou um prato. O leitor tem conhecimento sobre o que é um aparelho de jantar e de que o prato é umas das peças que o compõem; portanto, aparelho de jantar, alimentação, prato são elementos que estão inter-relacionados. Essa relação se dá pela ativação automática de conhecimento, isto é, a ativação de frames (Fillmore, 2009 [1982]).

Os frames são um tipo de inferência ativada para a interpretação de um enunciado; são esquemas formulados por nossas experiências na memória. Para o autor, o processo de compreensão de um texto envolve recuperar ou perceber os frames evocados pelo conteúdo lexical do texto e combinar esse tipo de conhecimento esquemático [...] a fim de conceber uma determinada 'visualização' do 'mundo' do texto" (Fillmore, 2009 [1982], p.37).

Há inferências que requerem do leitor maior tempo na recuperação de informações, ou seja, na ativação de conhecimentos relevantes e necessários à compreensão, e que exigem um controle consciente para relacionar as estruturas de conhecimento existentes sobre um dado texto. No exemplo: "Além do aparelho de jantar, eu ganhei um jogo de sousplat da Porto Brasil". Para esse enunciado, o leitor precisa saber o que é sousplat, qual a sua relação com aparelho de jantar e o que é Porto Brasil. E a depender do leitor, esse será um conhecimento a ser recuperado, saber que sousplat é o prato com um diâmetro maior em relação ao prato que serve a comida, colocado como base para esse prato de servir a refeição; e ainda, que a Porto Brasil é uma empresa brasileira que comercializa cerâmicas. A depender do leitor, essas informações não são rapidamente recuperáveis. O exemplo é simplista em relação ao todo que envolve o processo de compreensão leitora, os diferentes gêneros e o conteúdo informacional que pode vir a integrar um texto, mas esclarece a distinção que se propõe entre inferências locais e globais.

Em suma, para compreender um texto, o leitor deve levar em consideração os aspectos linguísticos, discursivos e pragmáticos que o envolvem

(i) o reconhecimento da materialidade verbal, nível linguístico; (ii) a relação remissiva ou de retomada entre as proposições de modo coerente, bem como a organização dos tópicos, o nível semântico do texto e os processos inferenciais e (iii) a representação da situação descrita pelo texto na relação com a exterioridade. Uma compreensão que se limite às inter-relações do que é explicitamente expresso na materialidade é superficial, mesmo porque a expressão verbal em si mesma é um apoio para a projeção do que se intenciona dizer, é a “fachada” que dá acesso ao que se pretende comunicar.

## **ORIENTAÇÕES SOBRE O MAPEAMENTO TEXTUAL PARA A COMPREENSÃO**

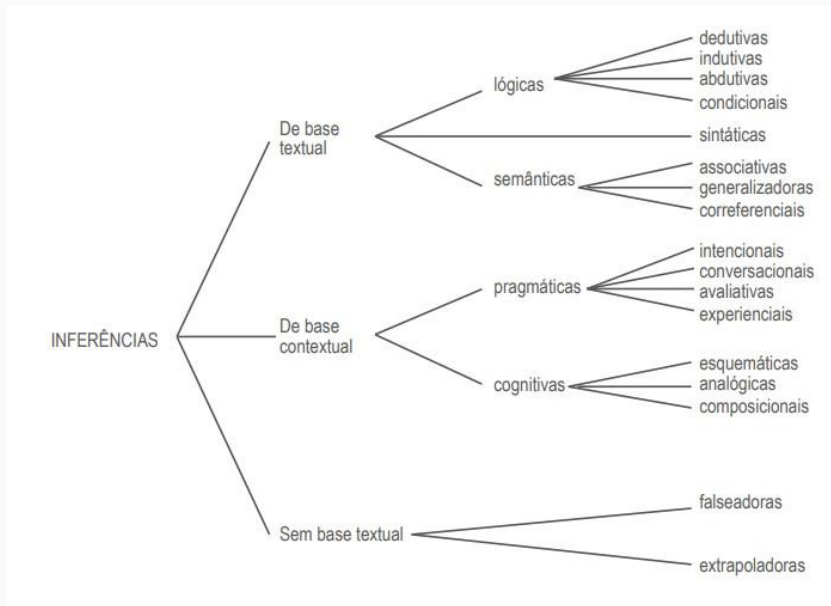
No que tange a essas reflexões para o contexto de ensino, verifica-se que cabe ao aluno identificar as informações relevantes no texto, envolvendo o metalinguístico e o extralinguístico, e relacioná-las com base em seu conhecimento prévio, que é acessado por meio de aspectos cognitivos e sociais, o que está além do texto. E é nesse processo, caso aconteça de modo coerente, em relação ao conteúdo no texto, que o aluno/leitor pode revelar a compreensão, a partir do modo como ele elabora a representação semântica do texto, ou seja, como ele responde e expõe o conteúdo global (VAN DIJK, 1992).

As inferências produzidas partem de pistas que o leitor identifica no texto, elas são pontes para a significação, dizem respeito a hipóteses que o leitor estabelece para integrar conteúdos no texto, o que envolve também o contexto do texto. Essas inferências podem se destacar na perspectiva sintático-semântica (base textual) e na perspectiva contextual (da qual faz parte o conhecimento do leitor em diálogo com o que está no texto, suas experiências). Em suma, as inferências estabelecidas pelo leitor têm a função de integrar informações no texto, ao passo que o leitor vai integrando as informações, ele estabelece relações de sentido unindo as ideias de modo coerente. Por essa razão, a atividade de compreensão é inferencial, em sua natureza, e é complexa por envolver fenômenos cognitivos e pragmáticos.

Esse processo revela níveis na relação com o texto, uma apresentação em camadas que são integradas por meio de inferências, suas camadas de significância (Dascal, 2006), são eles: o terreno do material linguístico expresso; o nível intermediário, que conta com as inferências a partir do conteúdo do texto, o seu contexto situacional; o nível mais profundo, envolve os níveis anteriores, no qual o conhecimento de mundo do leitor,

suas crenças, opiniões se sobressaem para o diálogo com o texto; e, ainda, um nível de extrapolação, em que se distancia do núcleo informacional no texto. Nesse entendimento que Marcuschi (2011) propõe tipos de inferências que o leitor usa no contato com o texto. Destacam-se a seguir:

Figure 1 - Retirado de Marcuschi (2011), p.96

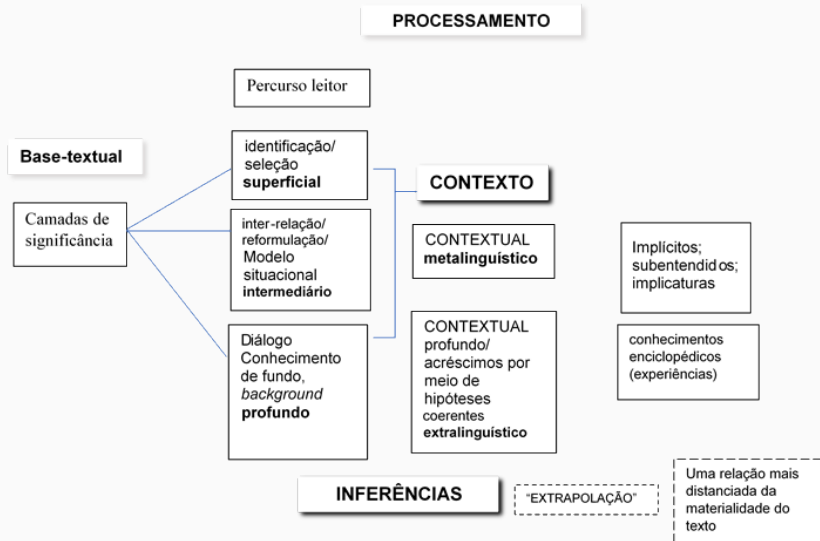


Um olhar inocente do leitor diante de um texto não lhe permitirá enxergar o dizer para além do que se expressa na materialidade, é preciso um olhar atento para identificar como o cultural o atravessa para construir a experiência leitora. A bagagem sociocultural e as experiências do leitor modificam o modo de ver o texto, e isso lhe permite refazer seu percurso inicial de leitura, a partir de uma experiência prévia. Ele reconstrói o conteúdo do texto, produzindo um novo texto que corresponda às condições pragmáticas e contextuais, o que acontece por meio da identificação de proposições relevantes no texto, ou seja, da relação entre estrutura textual e compreensão.

Do ponto de vista do mapeamento a ser feito pelo leitor diante do texto, a afirmação que se estabelece é a de que a atividade de compreensão envolve a identificação de informações objetivas: **base-textual** (núcleo informacional); **informações contextuais** (inferíveis) e informações no domínio das **extrapolações**. Essas informações inferíveis e, do mesmo modo, as que demonstram o que não tem relação coerente com o texto são detectadas por meio de indícios que podem revelar um percurso leitor.

Propõe-se um esquema que busca resumir a exposição. A proposta parte da confluência de posicionamentos dos autores Van Dijk (1983 – 1992); sobre a relação estrutura e compreensão; Dascal (2006) nos níveis metalinguísticos e extralinguísticos e Marcuschi (2011) sobre a atividade de compreensão como atividade inferencial em sua natureza.

Figure 2: Elaborado pela autora



Entende-se que o texto tem uma base textual que envolve o metalinguístico e o extralinguístico; portanto, uma superfície e sua circunvizinhança em condições situacionais, pragmáticas e socioculturais que são dependentes das experiências e das vivências do leitor. Assim, para a reconstrução da base-textual, o leitor identifica a estrutura e reformula seu conteúdo, não de modo idêntico, por meio de substituição e acréscimos. Esse processo acontece de modo inferencial, envolvendo informações metalinguísticas e extralinguísticas, as inter-relações no texto e a partir dele, o contexto pragmático que envolve as experiências do leitor, podendo ainda haver um contexto profundo que permite, também, extrapolações.

Para ilustrar, em parte, as reflexões expostas, destacamos um exemplo que pode evidenciar como o texto precisa de "completadores" para que a comunicação se estabeleça com sucesso:

Figura 3: <http://www.willtirando.com.br>



Antes do comentário pertinente ao que se discorre neste artigo, faz-se importante assinalar que o exemplo é um texto multimodal e que são vários os aspectos visuais, além do verbal, a serem observados e que importam para a construção de sentidos, mas que não constituem foco de discussão na proposta apresentada, dada a limitação do gênero. Há elementos que caracterizam as personagens da tirinha, do cartunista brasileiro Will Leite, como mulheres que não são tão jovens e que o fator idade começa a ser mais visado, quando as ações do tempo precisam ser atenuadas. A depender do ponto de vista, tanto da pessoa, quanto da estética e o padrão social imposto, isso se torna um incômodo. Os cuidados, no caso retratado aqui, com a pele do rosto são mais intensificados pela preocupação com marcas que evidenciam a idade.

"Quando falo a minha idade, as pessoas se espantam". Elas perguntam 'como assim?'. A resposta "abacate" poderia, a princípio, ser considerada incoerente. Em caso da interação face a face, a explicação em resposta ao "como assim" poderia trazer os elementos esclarecedores, mas a relação inferencial é necessária para que a comunicação seja eficaz. O conhecimento prévio do leitor sobre o poder nutritivo do abacate poderá auxiliar no entendimento da tirinha. O abacate e seus benefícios, inclusive como fonte de vitamina C, podem auxiliar no combate ao envelhecimento da pele. Desse modo, a pele rejuvenescida é consequência de uma dieta rica em abacates ou resultado da aplicação de cremes com tal composição. E essa informação falta, ou precisa ser processada, ao interlocutor no texto da tirinha.

Pode-se dizer que a expressão "como assim" marca a ponte entre o enunciado produzido e o alcance do significado pelo leitor. Essa lacuna deve ser preenchida contextualmente, e isso envolve não só o contexto extralinguístico, mas também cognitivo. O sentido só é recuperado quando

o significado literal é transgredido para o acesso à intenção comunicativa, o que é feito por meio de um contexto de ligação. Esse sentido é construído tendo por base conhecimentos compartilhados dos interlocutores.

As informações exteriores ao texto são importantes para que o leitor estabeleça as relações de sentido; sem elas, o leitor terá dificuldades em formular hipóteses coerentes. Isso significa que está em jogo a ativação de elementos pertinentes ao frame cognitivo, conforme Filmore (2009 [1982]), sobre produtos e benefícios para a pele; trata-se de uma inferência em que se integram elementos contextuais para que seja estabelecida uma ponte até o sentido esperado para o texto.

A Pragmática se ocupa dos mecanismos inferenciais empregados pelo leitor/ouvinte no reconhecimento da intenção comunicativa do locutor/falante, que deve ultrapassar o significado literal. Muitas vezes a significação está "velada" no texto, isto é, o leitor precisa operacionalizar estratégias para estabelecer uma ponte para construir a relação de sentido, o que caracteriza, conforme Grice (1967), uma implicatura conversacional. Quando o significado da sentença e da elocução não coincide com o significado aparente, as palavras podem transmitir um conteúdo diferente do que elas significam semanticamente.

Caberá ao leitor, em seu movimento cooperativo para o sentido, buscar variáveis que possam conduzi-lo à compreensão. A rede de implícitos deve ser recuperada pelo leitor para que as camadas de significação, além da estrutura semântica, sejam alcançadas, ainda que de modo parcial, pois não há explicitude total do dizer. Vê-se que nesse processo estão envolvidas informação imediata, a partir das convenções linguísticas, e as circunstâncias de elocução, conhecimentos que fazem parte do modelo mental do leitor em relação à situação descrita (frames) e o conhecimento de fundo que envolve os fatos, o contexto social, a partir do conhecimento ativado pelo leitor.

O leitor deve percorrer diferentes trajetos para o acesso aos sentidos possíveis para um texto; não basta a significação básica do que a expressão verbal mascara, é preciso, para recuperar a intenção comunicativa, atravessar esse material para construir os sentidos por meio dele veiculados, os quais podem ser modificados ao longo das interações. Segundo Dascal, "a compreensão perfeita seria possível quando a mente do outro fosse inteiramente manipulada por uma pessoa ou quando alguém fosse capaz de 'colocar-se no lugar do outro' totalmente" (grifo nosso) (2006, p. 117), complementa "entrar na cabeça do outro e ver as coisas com seus olhos" (p.122). Assim, compreender é estabelecer um caminho de resposta



que tem por base a busca da intenção do falante ou do locutor do texto; para tal, não basta identificar os sentidos que as palavras sustentam, mas o que o falante quer ao dizê-las, que conteúdo por meio delas se pode acessar, em outras palavras, buscar uma razão comunicacional para o texto, pois não há o alcance preciso do dizer do locutor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura envolve a identificação de uma representação textual e sua "transformação" em significado; o reconhecimento, portanto, é a base do processamento leitor, o qual acontece por meio de múltiplos processos interdependentes. Ela é o reflexo de uma interação comunicativa entre as intenções do locutor do texto, o conteúdo do texto, o leitor e o contexto de interação, envolvendo habilidades cognitivas como percepção, memória, monitoramento e inferências.

O processo de compreensão do texto envolverá o modo de organização e a condução das informações apresentadas no texto, o que é responsável pelo conteúdo daquele texto, considerando o termo "informação" referindo-se a nível de visualização e suposição. Como o texto não diz respeito, unicamente, a esse nível informacional pode-se afirmar que compreender é mais do que identificar as informações textuais, é buscar o conteúdo por meio delas expresso a partir das marcações da intenção de um locutor. Essa busca parte do ponto de vista da análise textual e de seu processamento e será estabilizada conforme as experiências dos sujeitos, produzindo hipóteses sempre relacionadas ao contexto situacional e extralinguístico.

Compreender passa pelo estágio de identificar a organização das proposições que constitui a materialidade do texto, o que se denomina contexto ou contexto linguístico (Koch, 2006), estabelecer o encadeamento das proposições, o qual promove a textualidade, o que se refere não só aos elementos explicitados, mas ao entorno que corresponde à semântica no texto, ou seja, à relação sintático-semântica. Todavia, compreensão não envolve apenas esse processo de identificar e associar elementos na superfície de acesso ao conteúdo do texto. É preciso identificar a razão de tal associação, os sentidos que a permitem e o quanto da exterioridade é necessário para que um sentido seja construído e estabilizado

Com base no que conhece do texto, o leitor estabelecerá relações, o que é feito por meio de inferências, operacionalizando implícitos, subentendidos. São muitas as manobras para a produção de sentidos: identificar

o gênero, reconhecer implícitos, as implicaturas, estabelecer inferências; enfim, buscar o que não está na elocução, mas que faz parte dela. É preciso atravessá-la para se aproximar ao querer-dizer do enunciador, e a elocução é um ponto de partida.

O processo de atribuição de sentidos também envolve a opinião do leitor, suas crenças e valores e, a depender do modo como ele os correlaciona ao texto, poderá se distanciar da intenção do locutor. Assim, nesse jogo de sentidos poderá, também, extrapolar o conteúdo do texto, distanciando-se dele.

O lugar dessas reflexões como orientação para o professor e para o seu trabalho na sala de aula, com o ensino da leitura, está em evidenciar para o seu aluno os diferentes fenômenos linguísticos e pragmáticos que devem ser considerados quando em contato com o texto. Esse trabalho deve ser uma espécie de bússola na condução das atividades de perícia textual em que as camadas textuais possam ser identificadas e que a sua participação ativa, enquanto leitor, leve em consideração não só o conhecimento das situações expressas no texto, mas também a sua bagagem que envolve não só as experiências no mundo, mas também a sua sensibilidade em relação a elas e aos contextos que perpassam os textos.

## ABSTRACT

The reader, in his experience with the text, follows a way of access to the utterances, this structure that founds the text is not transparent, so it is necessary for the reader to make a textual expertise to understand the words of the other, that is, to communicate successfully. To this end, it is essential to consider communicative intent and enunciation situation. Pragmatics should reflect on the communication between the subjects and the scope of understanding in this process; for this reason, this area of Linguistics bases the reflections proposed in this article, complemented by the theoretical assumptions of Cognitive Linguistics, which are related to the way we express ourselves through language from our experiences. Arguments defended by Van Dijk (1996); Kintsch and Rawson (2013); Marcuschi (2011), Dascal (2006), Bakhtin (1997; 2006), Filmore (2009), Koch (2006) underlie the study. Through this theoretical-conceptual and commentary approach, in an interpretative perspective, the objective is to discuss the reader's path when in contact with the written text for understanding. It can be concluded that, for this path, the integration of information identified in the text and the reader's previous knowledge are involved in order to form the situational model, which is based on cohesive-coherent hypotheses, plus inferential strategies underlying the whole process of reading comprehension.

**Keywords:** Text, Inferences, Situational model, Reading comprehension.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**, 2 ed. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

FILLMORE, C. **Semântica de frames**. In: Cadernos de Tradução, 25, 2009, p. 25-54.

DASCAL, M. **Interpretação e compreensão**. Rio Grande do Sul, Editora Unisinos, 2006 GRICE, H. P. 1967 [1957]. Meaning. Philosophical. Review 66: 337-388, [Reprinted in P.F. Strawson (ed.). Philosophical Logic. Oxford University Press, 39-48; also in Grice, 1989]

KOCH, Ingedore G. V. **Desvendando os segredos do texto**, São Paulo, Cortez, 2006.

DIJK, Van. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo, Contexto, 1992.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Compreensão textual como trabalho criativo**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 89-103, v. 11.

Walter Kintsch and Katherine A. Rawson. **Compreensão**. In: HULMES, Charles e SNOWLING, Margareth J (orgs.). A ciência da leitura. Porto Alegre, RS, Editora Penso, 2013.

# TEORIA DA CONSPIRAÇÃO ANTI-VACINA: UMA ANÁLISE À LUZ DAS SITUAÇÕES RETÓRICAS

GISELDA DOS SANTOS COSTA<sup>1</sup>

KALINKA MARIA LEAL MADEIRA<sup>2</sup>

PAULA FABIANA MELO CARDOSO MARTINS<sup>3</sup>

## RESUMO

A pandemia de COVID-19 surgiu em um período de crescente retórica contra a vacina no Brasil. Este ato é de preocupação especial quando uma vacina é o método principal para mitigar a propagação de uma doença grave. Antes do início da pandemia COVID-19, a hesitação vacinal foi declarada uma das dez principais ameaças à saúde global pela Organização Mundial da Saúde. Vários mecanismos podem contribuir para a disseminação da anti-vacina, entre os quais os fóruns online desempenham um papel importante na persuasão retórica. Este estudo está no campo da linguística-pragmática dedicado a descobrir e analisar como a retórica anti-vacina ou teoria da conspiração é construída em conteúdo audiovisual divulgado no Twitter. Os dados foram retirados da coluna de comentários do Twitter no Mitocracia Autofágica @\_KatiaGarcia nos dias 27 e 28 de fevereiro de 2021. Essa pesquisa é um estudo descritivo qualitativo apoiado em dados quantitativos. A técnica de coleta utilizada foi o método documental. Tivemos uma análise à luz do modelo interativo de Miles et al. (2014) e com base nas situações retóricas. A retórica nos diz que existem três abordagens para o argumento persuasivo; logos, ethos e pathos. O estudo mostrou que a exposição recorrente a uma série de argumentos contra a vacinação molda um discurso que pode gerar ou alimentar a desconfiança em relação às vacinas, principalmente entre aqueles que já têm dúvidas, por meio de estratégias como apelar à emoção e experiência pessoal acima da razão científica.

**Palavra- chaves:** Teoria da conspiração; situações retóricas, anti-vacinas; COVID-19

1 giseldacostas@hotmail.com

2 profkalinkaleal@gmail.com

3 fabianapar@hotmail.com

# POSTURAS DE AGENCIAMENTO ATRAVÉS DO *TELETANDEM* NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

GABRIELA RODRIGUES BOTELHO<sup>1</sup>

## RESUMO

O presente trabalho segue as práticas da Linguística Aplicada ao unir educação e tecnologia digital como componentes da construção de conhecimento e reflexão a respeito do uso do ciberespaço para o ensino de línguas estrangeiras (LEFFA, 2002; LA CORTE, 2015). Assim, desenvolvemos um projeto piloto na Universidade Federal de Sergipe, para prática de *Teletandem* entre licenciandos brasileiros da graduação em Letras/Espanhol e equatorianos estudantes do curso Português para Estrangeiros. Neste trabalho, analisamos as perspectivas dos participantes no que se refere ao princípio de autonomia (PAIVA, 2006) e sua implicação no desenvolvimento da expressão oral e da agência (JORDÃO, 2010), com base nos pressupostos da aprendizagem colaborativa (COSER, 2014). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de tipo exploratória e metodologicamente classificada como um estudo de caso (GIL, 2002). Os resultados apontaram que diferentes níveis de autonomia foram alcançados durante a execução do *Teletandem*, em relação à organização e disciplina para o estudo; ao incentivo à diferentes formas de aprendizagem além da sala de aula, seja através de pesquisas independentes ou no contato com o outro; e na prática espontânea de espanhol. Entendemos que essas posturas podem ser indícios da tomada de conscientização necessária para alcançar a agência enquanto aprendizes de língua, estudantes universitários em formação ou mesmo como forma de atuação no meio social.

**Palavras-chave:** Expressão oral, Espanhol, Autonomia, Aprendizagem Colaborativa.

<sup>1</sup> Doutoranda em Letras pela Universidade Federal de Sergipe - UFS, gabibotelho@hotmail.com.

## INTRODUÇÃO

O desafio de engajar os alunos/as/es na aprendizagem de línguas, fazendo com que se comprometam com seu próprio desenvolvimento e resultados, é uma tarefa constante. Na universidade esse desafio se mostra mais latente, uma vez que estamos preparando profissionais que devem ser independentes na sua área de atuação. Buscando favorecer esse engajamento, como parte da pesquisa monográfica para a Especialização em Multiletramentos na Educação Linguística e Literária em Espanhol<sup>2</sup>, aplicamos um projeto piloto na Universidade Federal de Sergipe (UFS) denominado *Teletandem Brasil-Ecuador*, que viabilizou a prática de expressão oral em língua estrangeira (LE), através da tecnologia digital, entre alunos/as/es<sup>3</sup> brasileiros do curso de licenciatura em Letras com habilitação em espanhol e equatorianos aprendizes de português para estrangeiros.

O *Teletandem* é uma proposta de interação virtual para prática de expressão oral em LE na qual duas pessoas ou mais interagem, ora usando a sua língua materna e auxiliando a aprendizagem dessa língua por parte do colega, ora em LE quando o falante mais proficiente ajuda o outro. Para Telles e Ferreira (2010) não se trata de um método de conversação, mas um contexto autêntico de prática linguística, no qual é possível compartilhar múltiplos conhecimentos, sendo os participantes falantes naturais de um dos idiomas ou não.

Neste trabalho, nosso objetivo é identificar a perspectiva dos interagentes brasileiros de *Teletandem* em relação ao desenvolvimento do princípio de autonomia, para entender como esse princípio influenciou em posturas de agenciamento e em que medida contribuiu para o desenvolvimento da oralidade em língua espanhola.

A pesquisa se enquadra no campo teórico da Linguística Aplicada (LA), que busca vincular as práticas de linguagem no meio virtual ao ensino de línguas, compreendendo esse processo como resultante das adaptações sociais, devido ao alcance das tecnologias digitais, que refletem na educação (LEFFA, 2002; LA CORTE, 2015). Para analisar os dados

2 Especialização ofertada pelo Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal de Sergipe, na qual a autora era discente.

3 Para facilitar a leitura do texto doravante omitimos a flexão de gênero. No entanto, sempre que nos referimos a interagentes, alunos, participantes, estudantes, respondentes, etc., está incluso alunos, alunas, alunes, por exemplo.

obtidos, pautamo-nos na concepção de agência, pois entendemos que favorece a interação virtual ao ampliar posturas de engajamento na construção de sentidos, através do contato com a diferença na fronteira com o outro (JORDÃO, 2010). Nesse viés, autonomia (PAIVA, 2006) e colaboração (COSER, 2014) também são conceitos mobilizados, uma vez que são próprios do contexto de aprendizagem, sobretudo, no que se refere ao uso de recursos digitais.

A pesquisa segue a abordagem qualitativa, de tipo exploratória, classificada como um estudo de caso único intrínseco, ou seja, "aquele em que o caso constitui o próprio objeto da pesquisa. O que o pesquisador almeja é conhecê-lo em profundidade, sem qualquer preocupação com o desenvolvimento de alguma teoria" (GIL, 2002, p. 138). Para tanto, analisamos as respostas de quatro perguntas sobre autonomia, através do questionário aplicado como atividade final do projeto. Os resultados indicaram que o contexto de aprendizagem propiciado pelo **Teletandem** é favorável ao aprimoramento da autonomia. A colaboração é um aspecto menos presente, porém importante, contribuindo para que habilidades linguísticas, pessoais e coletivas sejam alcançadas. Já as posturas de agenciamento são inerentes ao andamento das interações e devem emergir, em diferentes medidas, ao longo do desenvolvimento dos interagentes.

Organizamos o capítulo em três partes, além desta introdução e da conclusão. Primeiramente, apresentamos o **Teletandem** e sua aplicação na UFS. Em seguida, discutimos a fundamentação teórica sobre agência, autonomia e aprendizagem colaborativa. Na terceira parte, analisamos as respostas dos interagentes.

## **TELETANDEM E A PRÁTICA DE EXPRESSÃO ORAL**

A primeira experiência do **Teletandem** no país, foi em 2006, através do projeto **Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos** da Universidade Estadual Paulista (Júlio de Mesquita Filho - UNESP). Desde então, várias universidades passaram a utilizar esse formato como prática da expressão oral em LE. Entretanto, a interação em **Tandem** é mais antiga. Iniciando nos anos 1960 na Alemanha, quando no final dos cursos bilíngues era promovida a prática LE, presencialmente, através de diálogos prontos. Com as mudanças metodológicas no ensino de línguas e devido ao avanço tecnológico, a conversação em **Tandem** passou a ser mais espontânea e em algumas ocasiões feita a distância, primeiro por carta, e logo mediada por telefone, computador (através do e-mail, o chamado

e-tandem) e atualmente também no formato de chamadas de áudio e vídeo em tempo real o **Teletandem**.

As interações, como chamamos as sessões de conversas no contexto do **Teletandem**, vão além dos encontros propriamente, pois, partindo do verbo **interagir** temos o sentido que se espera desse contato. Por isso, pensamos o termo interação como definido em La Corte (2015, p. 91): "tanto como lugar concreto de encontro entre sujeitos sociais, empíricos, que trocam informações e que têm objetivos comuns, quanto como lugar de trocas simbólicas que são produzidas em situação de enunciação". Portanto, interagente seria quem se envolve na participação das interações, quem interage realizando o intercâmbio linguístico.

O **Teletandem** se baseia em três princípios. Sobre a separação das línguas Aranha e Cavalari (2014, p. 186) afirmam "cada língua deve ter o seu momento de prática, o que promove uma dedicação equilibrada às duas línguas". Entendemos que este primeiro princípio organiza a comunicação e permite os interagentes perceberem quando a interlíngua está sobressaindo, em detrimento da língua que se quer utilizar naquele momento. A partir desse princípio os participantes devem definir uma quantidade igual de minutos para falar em cada uma das línguas que se pretende praticar, de modo a evitar a mescla dos idiomas.

Consideramos que separar as línguas é uma forma de praticar, também, o princípio de reciprocidade. Vassallo e Telles (2009, p. 22) defendem que "tal princípio promove a autoestima e coloca os parceiros em posições de equidade". A partir da reciprocidade é possível deixar a interação equilibrada e proveitosa para ambos interagentes. Quanto ao terceiro princípio os autores afirmam:

O **Princípio da Autonomia** é, por certo, importante porque ele parece controlar os níveis de responsabilidade e poder que o falante proficiente pode ter sobre o processo de aprendizagem do parceiro. Os participantes do tandem nunca estão sozinhos em seus processos. Cada um deles pode ser apoiado e incentivado, por meio de esforços colaborativos, por seu parceiro mais proficiente. Acreditamos que os parceiros de tandem devam assumir uma quantidade razoável de responsabilidades em seus próprios processos de aprendizagem da língua estrangeira (VASSALLO; TELLES, 2009, p. 23).

Observamos na citação que a autonomia no **Teletandem** não ocorre de forma isolada, como se cada participante a exercesse independentemente



do colega. Pelo contrário, é vista como parte da relação estabelecida na parceria, desse modo, não se distancia da colaboração.

Devido ao seu formato flexível, o **Teletandem** pode ser realizado de diversas maneiras. Na UFS, optamos pela modalidade institucional não integrado, quando há duas instituições parceiras que proporcionam o contato entre seus alunos, mas nesse caso, a proposta não é vinculada a nenhum curso ou disciplina dessas instituições. Durante o projeto piloto os participantes brasileiros interagiram do laboratório de línguas do Departamento de Letras Estrangeiras (DLES) na UFS e os participantes equatorianos interagiram de suas casas. Para tanto, fizemos uma parceria com o instituto de idiomas Casa do Brasil Internacional, sediado em Quito no Equador, do qual foram selecionados sete alunos do curso de Português para Estrangeiros que, interagiram com dez alunos do curso de licenciatura em Letras Espanhol da UFS, entre janeiro e fevereiro de 2019.

Nesse período, realizamos três encontros preparatórios em formato de minicurso, nos quais participaram somente os interagentes brasileiros. Nesses encontros, apresentamos a proposta do **Teletandem** e discutimos sobre os princípios de separação das línguas, reciprocidade e autonomia. Após a formação das duplas e trios de conversação, realizamos oito encontros virtuais com todos os participantes, através do programa **Skype**, para interação em português e espanhol. No último encontro, somente com os brasileiros foi aplicado o questionário final do qual analisamos aqui quatro questões.

Portanto, a amostra selecionada para análise deste trabalho é referente aos dez interagentes brasileiros, doravante IB (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 ou 10); usamos essa nomenclatura para manter sigilo sobre a identidade dos participantes e porque na pesquisa IB se contrapunha a IE (interagente equatoriano). A seleção dos participantes brasileiros se deu pelos seguintes critérios: ser aluno da disciplina de prática oral II (ministrada pela pesquisadora na licenciatura em Letras); ter disponibilidade de horário compatível com o período dos encontros; e se comprometer em realizar as atividades de monitoramento para a pesquisa e reflexão sobre a prática da expressão oral de forma voluntária.

Ao longo das interações incentivamos os participantes a apresentarem seus interesses de conversa e dúvidas linguísticas ao colega, para que pudessem negociar o andamento dos encontros. Para tanto, pautamo-nos em conceitos como autonomia, agência e aprendizagem colaborativa que serão desenvolvidos no próximo tópico.

## AGÊNCIA, APRENDIZAGEM COLABORATIVA E AUTONOMIA

As experiências de aprendizagem no contexto do *Teletandem* têm se mostrado exitosas em diversos âmbitos, como na aquisição incidental de vocabulário, gramática, expressões idiomáticas e trocas culturais, além de familiarizar os participantes com o meio virtual no uso de áudio, vídeo, chat, lousa interativa, etc. A ambientação amigável favorece os processos de negociação, definição de estratégias de aprendizagem e tomadas de decisão. Já a troca de saberes que o contexto proporciona e a autenticidade exigida na conversação otimizam a busca de construção de sentido na linguagem (FIGUEIREDO; SILVA, 2016).

As características mencionadas, podem indicar o favorecimento desta proposta para o desenvolvimento da agência dos participantes, já que, exige controle da situação sem desconsiderar o companheiro e ao mesmo tempo demanda equilíbrio no exercício do poder. Considerando a heterogeneidade dos sujeitos e suas capacidades de ação, entendemos que,

O conceito de agência está nesse mesmo quadro de referência: ela é a interpolação discursiva de diferentes formas de representação (de si mesmo e dos outros) e sua transformação. Mais ampla do que a ação específica e necessariamente visível, agência não pressupõe um plano claro e pré-estabelecido para alcançar resultados desejados: agência refere-se à ação construída no processo discursivo de construção de sentidos, na produção e estabelecimento de discursos que definem e categorizam pessoas, ideias, conhecimentos e formas de conhecer. Agência é portanto uma forma de intervir no processo discursivo de construção de sentidos e representações do mundo (JORDÃO, 2010, p. 432).

As definições expostas pela autora se fazem necessárias durante a prática de *Teletandem* pois é preciso que os participantes estejam comprometidos com os processos exigidos por essa modalidade de interação. Decisões objetivas sobre o gerenciamento da comunicação, das sessões, do período de interação e interesses de aprendizagem, ou mesmo, formas de lidar com suas próprias subjetividades e com a subjetividade do outro, são habilidades requeridas. Tais atribuições nem sempre são comuns nos interagentes, de modo que a participação em um projeto como esse torna-se uma oportunidade de desenvolvimento dessas aptidões. De igual maneira, a agência é algo a ser desenvolvido em cada sujeito, na condução e apropriação do uso da linguagem, no contato com o diferente,

na necessidade de resistência, no gerenciamento de poder, e tomada de consciência desses processos em cada situação social (JORDÃO, 2010).

A autora alerta que as maneiras de saber, produzir e distribuir conhecimento ainda se baseiam em formatos colonizadores. Dentre as características mais marcantes no ensino de línguas prevalece a ideia de falante nativo como superior e não nativo como inferior, além do prestígio linguístico das antigas metrópoles; a visão de língua como produto, gerando lucro e consumo, em vez de ser vista como um bem cultural; e a estruturação do ensino/aprendizagem nos moldes internacionais (JORDÃO, 2010). Essas características engessam o ensino limitando-o às práticas de assimilação e treinamento do uso da língua. A resistência diante de tais concepções pode levar a outras formas de construção de conhecimento, aprendizagens mais significativas para os alunos e efetivas no uso da linguagem.

Nesse viés, a autora relaciona o conceito de agência à educação e ao ensino de línguas, uma vez que a linguagem é a primeira possibilidade de construção de entendimento, conflito, resistência, ou seja, posicionamento no mundo. De acordo com Jordão (2010, p. 438) "discutir e permitir a transformação de perspectivas, conhecimentos e formas de construir sentidos é exercitar nossa capacidade de agência e permitir a outros que exerçam suas agências". Dessa maneira, o ensino de LE é lugar privilegiado, por comportar diferentes visões de mundo exigindo reflexão dos envolvidos nesse processo para que o conhecimento e os sentidos sejam construídos e não fixados como soluções estanques.

A prática de **Teletandem** requisita abertura para ditas reflexões tanto por não ter padrões estabelecidos, ampliando a liberdade de escolha e de empenho dos participantes para definir os caminhos da sua aprendizagem, quanto por incentivar a conscientização sobre os próprios interesses, limitações, desafios e capacidades. Entendemos que essa conscientização que leva ao agenciamento ocorre no contato com o outro, em termos colaborativos. No **Teletandem** a colaboração é vista como um "movimento de mão dupla – em diálogo com um interlocutor real, interessado e engajado em um objetivo comum ao meu" (COSER, 2014, p. 56). Dessa maneira, é no momento do diálogo que se concretiza as ações de agenciamento, seja ao colocar em prática o que havia sido acordado entre os interlocutores, seja na apropriação da linguagem e da LE durante a interação.

Ao estudar a aprendizagem colaborativa em ambiente virtual para a prática de línguas, Coser (2014, p. 57), aponta a negociação como uma característica desse contexto e explica que "quando se trabalha em comum

acordo levam-se em conta os passos e decisões do outro, enquanto trabalhar com o outro traz a ideia de divisão de trabalho entre duas ou mais partes, não necessariamente um trabalho edificado por essas duas partes dialogicamente". No contexto do **Teletandem** o trabalho colaborativo em comum acordo se faz necessário, pois é nesse ponto que a autonomia é exigida, em detrimento de uma simples cooperação.

Paiva (2006) revisa o conceito de autonomia a partir de variados autores e formas de entendê-lo e praticá-lo: seja como engajamento, atitude e responsabilidade na aprendizagem, nos interesses pessoais e no meio social; ou mesmo como uma técnica a ser desenvolvida e uma forma autodidata de aprender. Por fim, propõe uma definição mais abrangente:

Autonomia é um sistema sócio-cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula (PAIVA, 2006, p. 88).

A autonomia vista como um sistema complexo vai ao encontro da prática de **Teletandem**, pois essa atividade implica responsabilidade, atitude, clareza em seus próprios interesses enquanto interagente, capacidade de lidar com o ambiente virtual e de interagir com o outro. Desse modo, não se limita a desenvolver suas próprias habilidades, mas também em apoiar o desenvolvimento do parceiro, bem como, negociar o andamento da interação. Nesse sentido, entendemos a colaboração não apenas como uma forma de chegar a um resultado, mas principalmente como a participação e o aproveitamento da atividade como um todo, inclusive no engajamento das tomadas de decisões. Em outras palavras, a autonomia funciona como uma ação organizadora para otimizar as habilidades individuais e coletivas.

Definir a forma de dividir o tempo em que as línguas serão utilizadas, a forma de correção, quais aspectos linguísticos serão praticados, quais temas serão conversados, se a interação será por áudio e vídeo ou somente áudio, são algumas das decisões necessárias para estruturar as conversas, o que exige um postura autônoma nas escolhas. A responsabilidade com a aprendizagem também é um fator que estimula a autonomia no contexto do **Teletandem**, seja ao pesquisar sobre a LE e cultura do outro para melhor interagir; seja ao pesquisar sobre as dificuldades do colega para melhor auxiliá-lo. A dedicação e preparação para as interações é um modo de fazer esse momento mais proveitoso. Além desses pontos, é

preciso que cada interagente saiba lidar com sua própria personalidade e com a personalidade do outro, seja em casos de timidez, por exemplo, ou de extroversão, pois é natural que apareçam incompatibilidades de comportamento.

Destarte, podemos afirmar que apenas a cooperação não é suficiente para a prática da autonomia no *Teletandem* (COSER, 2014). Assim, nesse contexto é essencial que a negociação como atitude autônoma seja exercitada, para conseqüentemente proporcionar o agenciamento a partir de uma relação colaborativa. Na próxima seção, analisaremos a perspectiva dos interagentes em relação ao seu próprio desenvolvimento de autonomia.

## A PERSPECTIVA DOS INTERAGENTES

Uma vez definido o que entendemos por agência, aprendizagem colaborativa e autonomia no contexto do *Teletandem*, nessa seção apresentamos as respostas dos participantes brasileiros quando indagados sobre o princípio de autonomia durante as interações. Metodologicamente, buscamos analisar se nas observações dos interagentes a autonomia é descrita como um sistema complexo, em relação à definição de Paiva (2006), e se pode ser relacionada à colaboração, como previsto em Coser (2014), ou se os interagentes se prenderam apenas às definições pontuais do termo. Buscamos identificar se nesse processo surgiram posturas de agenciamento (JORDÃO, 2010), que a partir da linguagem e da apropriação da LE demarcam posicionamentos e atitudes de protagonismo nas atividades.

Para melhor expor e analisar as respostas dispomos as informações em quatro quadros. Na primeira questão, destacamos as respostas dos interagentes brasileiros, doravante IB, que remetem a tomada de decisão e atitude. Palavras como independência, liberdade, "fazer fazendo", "prática direta", "buscar assuntos" demonstram o quanto a proposta do *Teletandem* flexibiliza o gerenciamento das interações de forma positiva. Em relação à colaboração destacamos a resposta do IB2, que valoriza o fato de ter liberdade de escolha, sem desconsiderar o parceiro. Assim, retomamos a definição de Paiva (2006) que vê na autonomia diferentes graus de controle sobre o processo de aprendizagem, de forma que, as interferências externas à língua também possam ser atenuadas. Vejamos as respostas:

**Quadro 1:** Questionário final - respostas referentes a pergunta 8

8. Após sua experiência no projeto, considere o quanto é importante o princípio de autonomia?		Respostas
IB1	É um grande ajudador para a vida como um todo, pois nos permite que façamos coisas que precisamos fazer para sermos bons profissionais.	
IB2	É importante pois nos permite buscar assuntos que mais gostamos ou que o parceiro tenha menos dificuldade em conversar.	
IB3	Para poder aprender o que realmente desejo de uma forma prática e direta.	
IB4	Aprender a fazer fazendo nos mostra que a autonomia é o princípio que nos permite errar, aprender e a fazer sempre em busca de um melhor resultado.	
IB5	não respondeu	
IB6	É importante para um aprendizado mais independente, focado em temas e assuntos do interesse de cada um, sem ser algo imposto, esse princípio cria uma liberdade para se aprender o que de fato interessa.	
IB7	Sim.	
IB8	Muito importante, não dá nem para dizer em uma nota de 0 à 10, quando se tem autonomia você se sente mais seguro na hora de se expressar.	
IB9	É importante, pois ajudará a manter uma comunicação agradável, sem interrupções.	
IB10	Extremamente importante, até mesmo para que o diálogo flua bem.	

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Ainda com base em Paiva (2006), buscamos identificar aspectos sócio-cognitivos nas respostas apresentadas. Em sua resposta o IB8, considera que a autonomia no *Teletandem* proporciona mais segurança ao usar a língua, pois, permite maior espontaneidade. Já os IB9 e IB10 destacam a fluidez e a comunicação como fatores otimizados a partir de uma abordagem autônoma. É possível compreender, que a flexibilidade do *Teletandem* somada a autonomia exigem dos participantes organização, envolvimento e atitudes em relação a sua própria aprendizagem. Entendemos que essas características foram positivas para os interagentes favorecendo a prática da LE. Vejamos os comentários sobre a pergunta 9:

**Quadro 2:** Questionário final - respostas referentes a pergunta 9

9. Foi difícil cumprir o princípio de autonomia? Por quê?		Respostas
IB1	Não. Porque sempre tive em mente que preciso me autodesenvolver, e procurar ao mínimo as pessoas, para que assim, cada vez mais eu tenha vontade de pesquisar por vontade própria.	
IB2	Não. Sempre que precisa de um apoio tinha, minha professora conselheira.	
IB3	Um pouco. Por causa da minha timidez.	
IB4	Não foi difícil. Porque eu sempre estou disposta a buscar conhecimento e tenho disciplina para começar e fazer o melhor que eu puder, no projeto que eu me determino a participar ou pôr em prática.	
IB5	Sim. Fez com que eu procurasse onde e o que ser melhorado.	
IB6	Um pouco, porque muitas vezes me vi sem assunto a ser abordado, pois o que parecia bom para mim, poderia não ser bom para o meu parceiro, porém creio a dificuldade estava em colocar os temas diários.	
IB7	Não, sempre tive em mente o que queria, minha meta é muito importante.	
IB8	Sim, acho que ainda mais quando você não sabe se a frase vai sair com coerência.	
IB9	Sim. Muita timidez envolvida.	
IB10	Um pouco, porque às vezes faltava assunto no momento, mas nada que não se resolvesse rapidamente.	

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

As respostas dos IB1, IB4 e IB7, relacionam a autonomia à tomada de atitude, disciplina e ação individual. Já os IB3, IB8, IB9, IB10 aparentemente julgaram não ter atitude ou conhecimento suficiente durante a conversação e desconsideraram a ação conjunta como prática de autonomia. Enquanto que os IB2 e IB6 consideraram como atitude autônoma solicitar ajuda e compartilhar as dificuldades com o parceiro ou mesmo com a professora. Para a IB5 a autonomia foi uma motivação para melhorar, mas não explica em quais aspectos.

Observamos que os interagentes que consideram o exercício da autonomia fácil, relacionaram o conceito principalmente à atitude individual. Do mesmo modo, quem considerou difícil, foi pela falta de atitude nessas ocasiões. Paiva (2006), defende que aprender sozinho é uma possível característica da aprendizagem autônoma, no entanto, não é um princípio. Assim, ajuda e colaboração é também atributo do aprendiz, por isso, faz parte do **Teletandem** que os parceiros se apoiem tanto na fluidez das conversas como nas decisões.

A percepção das próprias atitudes pode ser um caminho para o agenciamento na medida em que favorece a tomada de consciência dos processos a serem realizados, além de favorecer a busca por protagonismo nas ações. O relato do IB6, por exemplo, identifica dificuldades pessoais, na negociação e nas atividades estabelecidas. Embora nesse primeiro momento não encontre uma solução, as ponderações necessárias já estão feitas e podem ser um impulso para a ação. O mesmo ocorreu com os IB3, IB5, IB8, IB9 e IB10, todos demonstraram engajamento na busca por se colocar na interação, ainda que esbarrassem na insegurança linguística ou na própria subjetividade.

Considerando que é na prática discursiva do domínio da linguagem através das relações sociais que se concretiza a agência (JORDÃO, 2010), entendemos que aprendizagem no âmbito do **Teletandem** incentiva os participantes a desafiarem seus próprios limites e dificuldades na interação, na mesma medida em que se apoderam da LE. Nos relatos dos IB1, IB2, IB4 e IB7, é possível notar como o contexto de aprendizagem potencializa as posturas de agência, uma vez que para esses participantes tomar o protagonismo de suas ações é uma prática mais naturalizada, de modo que não se intimidaram diante da autonomia.

A pergunta 10 mostra como os interagentes se veem enquanto sujeitos autônomos e a partir dos comentários podemos entender quais significados de autonomia eles sustentam. A primeira definição vinda dos IB2 e IB6 cita organização e disciplina. As respostas dos IB1, IB4, IB5 e IB7

relacionam autonomia e atitude diante da aprendizagem. Enquanto que os IB8, IB9 e IB10 mencionaram autonomia à conversação e uso da língua. Observemos o quadro:

**Quadro 3:** Questionário final - respostas referentes a pergunta 10

10. Você se considera uma pessoa autônoma? Justifique.		Respostas
IB1	Sim. Porque sempre procuro por vontade própria pesquisar e buscar o que ainda desconheço.	
IB2	Sim, consigo me organizar tomar decisões, seguir com projetos, claro quando consigo me organizar.	
IB3	Às vezes.	
IB4	Sou autônoma. Sempre busco fontes de conhecimento para me dar elementos para que minha autonomia seja produtiva. Eu busco, eu faço, eu colaboro e sei pedir ajuda nos momentos necessários.	
IB5	Sim. Sempre procuro ter um posicionamento voltado para procurar as respostas ir atrás e resolver a dúvida. O que aconteceu durante o projeto.	
IB6	Sim, eu consigo me programar e desenvolver algo quando me interessa.	
IB7	Talvez, vai depender muito da ocasião, mas sempre procuro se independente.	
IB8	Sim, como eu gosto muito de falar eu arrisco algumas frases.	
IB9	Não. Ficava sem saber o que falar quando acabávamos de falar sobre outro assunto.	
IB10	Não muito, às vezes a timidez atrapalha um pouco.	

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

É recorrente a relação entre autonomia, organização, atitude e o uso espontâneo da língua, aspectos favorecidos no contexto do *Teletandem*, porém notamos dificuldade em perceber outras formas de exercer autonomia, como a colaboração. Em relação à agência, os respondentes que se consideraram autônomos demonstraram disposição em desafiar as expectativas impostas, seja ao demarcarem um posicionamento independente na busca de seus interesses pessoais e estudantis, sem esperar instruções alheias, como exemplificam os IB1, IB2, IB4, IB5, IB6. Ou mesmo ao desafiarem as expectativas no uso da língua, negando-se à passividade diante da própria aprendizagem como aponta o IB8.

Na pergunta 11 solicitamos que apontassem práticas autônomas durante a realização do *Teletandem*. As respostas indicam que os participantes puderam agir autonomamente em duas ocasiões, durante as conversas e na sua preparação, como vemos no quadro abaixo:



**Quadro 4:** Questionário final - respostas referentes a pergunta 11

11. A sua experiência com o <i>Teletandem</i> exercitou sua autonomia? Dê exemplos.		Respostas
IB1	Sim. Fui procurar mais sobre o Equador, suas culturas, economias, geografia, história e muito mais.	
IB2	Sim, me permitiu buscar novas formas de aprender, me incentivou a buscar conhecimento de uma forma geral.	
IB3	Sim. Pode dar algumas ideias de conversa apesar da timidez.	
IB4	Exercitou sim. Procurei conhecer sites que me permitisse aprender, planejei os diálogos, pesquisei sobre o país da pessoa com quem eu interagi e tudo isso me deu conhecimento e aprendizado.	
IB5	Sim. Procurar assuntos que tinha dificuldades. Procurar temas que tivesse interesse para o parceiro ter atenção a gramática e a pronúncia, explorando os temas.	
IB6	De certa forma sim, pude escolher os temas a serem abordados ou simplesmente perguntar ao meu colega sobre o que ele gostaria de falar.	
IB7	Sim, com certeza. Nas traduções das palavras, nas buscas por sempre querer descobrir mais.	
IB8	Sim, principalmente quando eu faço perguntas que não sejam só "Hola qué tal?" ou "Qué estás haciendo?"	
IB9	Um pouco. Começamos a rir, mas de qualquer forma o assunto sobre o que iríamos conversar sempre era difícil de ser escolhido.	
IB10	Sim. Por que entendi que devo ter mais atitudes, e por exemplo já consigo estar mais ou menos preparada para não deixar o assunto morrer.	

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora.

Para os interagentes, a autonomia foi exercida no preparo para as interações, quando explicam que pesquisaram sobre o país do colega, sobre dificuldades linguísticas e sobre formas de aprendizagem como afirmam os IB1, IB2 e IB3. Destacamos as respostas dos IB5 e IB6 que demonstraram preocupação com o colega durante esse processo de preparo para as conversas. Outra forma de exercitar a autonomia foi durante as interações, como nos exemplos dos IB7, IB8, IB9 e IB10. Nessas ocasiões, os participantes demonstraram dificuldade em manter a fluência na conversação e alegam exercer autonomia ao negociar temas e desenvolver melhor esses assuntos. Com base nesses dois momentos de atuação dos participantes, entendemos que a resposta mais completa é do IB4 que se mostra ativa tanto no preparo para os encontros, quanto no momento de conversação, uma vez que não demonstra dificuldades em utilizar a língua no andamento dos diálogos.

Podemos interpretar, a partir das respostas analisadas, que diferentes níveis de autonomia foram alcançados durante a execução do *Teletandem*. Com referência a Paiva (2006), fatores como o posicionamento da professora como mediadora, o uso da tecnologia, o ambiente de aprendizagem forjado pelo *Teletandem*, aspectos culturais, econômicos e políticos puderam interferir no processo de autonomia dos participantes ora favoravelmente a essa prática, ora como um desafio. Já em relação à aprendizagem colaborativa, entendemos que em alguns momentos houve

de fato um trabalho em conjunto, porém, na maior parte das respostas identificamos uma ação cooperativa, como define Coser (2014), no sentido de haver disposição para alcançar resultados e propiciar uma interação agradável, mas não exatamente uma ação coordenada negociando significados e o andamento do processo de aprendizagem.

Os aspectos de agenciamento presentes na proposta do *Teletandem* se evidenciaram não como um elemento proeminente nas interações, mas na interpolação discursiva como defini Jordão (2010). Menos do que um plano, uma busca de resultados, uma definição específica de onde se quer chegar, as posturas de agenciamento se concretizaram na transformação dos participantes na medida em que se engajavam no processo de aprendizagem a partir do contexto proposto, e ao mesmo tempo desafiavam esse contextos e a si mesmos na aprendizagem da LE.

Nesse sentido, a apropriação da língua espanhola e das práticas de linguagem no contato com o interlocutor também podem ser vistas como formas de agenciamento, uma vez que criam representações de si, do outro e da LE, em um processo de desvelamento de um universo que vai se desentrançando. Desse modo, a LE pode se tornar mais uma forma de ação no mundo, ampliando as possibilidades de agência a partir da linguagem no meio social.

Segundo Garcia (2012, p. 486) “no escopo do *teletandem*, a autonomia implica a responsabilidade pelo aprendizado e, a partir desta se desencadeiam os ajustes e as tentativas de conciliação de agendas, horários, critérios e procedimentos”. Entendemos que as questões práticas na execução do *Teletandem* sejam uma primeira etapa para o amadurecimento da prática autônoma, todavia essa proposta de aprendizagem exige a progressão da autonomia para âmbitos sociais, afetivos, motivacionais, linguísticos, no uso das tecnologias disponíveis, na autogestão quanto aprendizes e podendo se desdobrar para outras áreas da vida. Essa progressão de ações propicia as posturas de agenciamento e podem seguir o viés colaborativo.

## CONCLUSÃO

Diante do exposto, é possível concluir, que do ponto de vista dos participantes do *Teletandem* na UFS, essa proposta de interação é propícia para o desenvolvimento da autonomia em relação à organização e disciplina para o estudo; ao incentivo de buscar diferentes formas de aprendizagem além da sala de aula, seja através de pesquisas independentes ou no contato

com o outro; e na prática espontânea da LE. Entretanto, a colaboração não aparece como uma característica marcante da ação autônoma, nas repostas apresentadas. Assim, de forma geral, a autonomia ainda não é vista como uma ação complexa, mas como atitudes pontuais e independentes.

Entender a autonomia como um processo complexo é muito importante no contexto do *Teletandem*, pois como vimos não se trata de aprender sozinho, mas de aprender junto; não se trata de aprender apenas o que interessa à um participante, mas de negociar o andamento do processo como um todo, desde a preparação até a execução das conversas; e por fim é um ambiente que proporciona a troca linguística, tanto no conhecimento de seu sistema e uso, quanto na performance da fala como expressão e comunicação. Dessa forma, a autonomia e a colaboração são aspectos indispensáveis para que habilidades linguísticas, pessoais e coletivas sejam alcançadas. De igual maneira, as posturas de agenciamento são inerentes à proposta e devem emergir ao longo do processo conforme cada participante de desenvolve.

Desse modo, entendemos que embora o conceito de autonomia, e suas implicações tenham sido discutidas no minicurso preparatório e enfatizadas ao longo dos encontros, bem como a aprendizagem colaborativa e o agenciamento tenham sido incentivados durante as interações, é necessário um maior acompanhamento das parcerias para junto com os interagentes identificar suas próprias habilidades que podem desencadear uma aprendizagem autônoma. Esse trabalho pode ocorrer através da mediação, pouco explorada na aplicação do projeto piloto, devido ao limite de tempo imposto para a pesquisa, porém de essencial importância para a autorreflexão dos participantes sobre seu próprio desempenho.

## ABSTRACT

This work follows Applied Linguistics practices by putting together education and digital technology as components of knowledge building and thinking about the use of cyberspace for teaching foreign languages (LEFFA, 2002; LA CORTE, 2015). Thus, we have developed a pilot project at the Federal University of Sergipe for the practice of Teletandem between Brazilian undergraduate students in Languages/Spanish and Ecuadorian students of the course: Portuguese for Foreigners. In this work, we analyze participants perspectives regarding the principle of autonomy (PAIVA, 2006) and its implication in the development of oral expression and agency (JORDÃO, 2010), based on the assumptions of collaborative learning (COSER, 2014). It is a qualitative research, exploratory and methodologically classified as a case study (GIL, 2002). Results has shown that different levels of autonomy were achieved

during the execution of Teletandem, when it comes to the organization and discipline for the study; encouraging different forms of learning beyond classroom, whether through independent research or through contact with others; and in the spontaneous practice of Spanish. We understand that these acting may be clues of the raising in awareness needed in order to reach the agency as language learners, undergraduate students or even as a social environment way of acting.

**Keywords:** Oral expression, Spanish, Autonomy, Collaborative Learning.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Solange; CAVALARI, Suzi M. S.; A trajetória do projeto teletandem brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. **ESpecialist**, v. 35, n. 2 p. 183-201. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/esp/article/view/21467/15694>. Acesso em: 10 mar. 2019.

COSER, Débora Secolim. **Galanet versus Busuu: um estudo comparativo das mediações tecnológicas e político-pedagógicas em dois ambientes de aprendizagem colaborativa de línguas**. 2014. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 2014.

FIGUEIREDO, Francisco J. Quaresma; SILVA, Suelene Vaz da. Do Tandem ao Teletandem: Estudos sobre o uso da colaboração na aprendizagem de línguas em contexto virtual. In: JORDÃO, Clarissa M. (Org.). **A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas: Pontes, 2016. p. 17-58.

GARCIA, Daniela. N. M. Ensino/Aprendizagem de línguas em teletandem: espaços para autonomia e reflexão. **ESTUDOS LINGUÍSTICOS**, São Paulo, 41 (2): p. 481-494, maio-ago 2012. Disponível em: [http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/41/el.2012v2\\_t08.red6.pdf](http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/41/el.2012v2_t08.red6.pdf). Acesso em: 10 mar. 2019.

GIL, Antônio C. 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JORDÃO, Clarissa Menezes. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. **R. Let. & Let.** Uberlândia-MG v.26 n.2 p. 427-442 jul./dez. 2010.

LA CORTE, Raquel dos Santos. **Sujeito-língua-tecnologia: Marcas de uma relação complexa em enunciados produzidos em diferentes práticas de ensino/aprendizagem de espanhol (EAD e presencial) em meio digital.** Tese de doutorado - Universidade de São Paulo. 2015.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras nas comunidades virtuais. In: IV SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 2001, Goiânia. **Anais** do IV Seminário de Línguas Estrangeiras. Goiânia: UFG, 2002. v. 1, p. 95-108.

PAIVA, Vera Lúcia M.O. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 1, 2006. p. 77-127. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/176/143>. Acesso em: 10 mar. 2019.

TELLES, João A. FERREIRA, Michael J. Teletandem: Possibilidades, dificuldades e abrangência de um projeto de comunicação on-line de PLE. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n.2, p. 79-104, 2010. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/899>. Acesso em: 1 mar. 2019.

VASSALLO, Maria L; TELLES, João A. Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa. In: TELLES, João A. (Org.) **Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

# JOGANDO COM A LÍNGUA MATERNA: UMA PROPOSTA DE ENSINO

TÂMARA MILHOMEM<sup>1</sup>

MARIA CAMILA<sup>2</sup>

THIAGO LUZ<sup>3</sup>

MATHEUS MARCOS LEAL<sup>4</sup>

## RESUMO

As práticas de letramento presentes nos jogos virtuais, sua constituição multissemiótica e a afinidade tida entre muitos estudantes do Ensino Básico e os *games*, impulsionaram esta proposta cuja finalidade foi associar um jogo digital ao ensino de Língua Portuguesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Picos. Para tal intento, nos direcionaremos para a criação de um *game* como método de ensino da língua materna no ensino médio. Nesse sentido nos baseamos em pesquisas bibliográficas voltadas para o letramento, o letramento digital, os jogos digitais, e o ensino de Língua Portuguesa. Orientados por esse viés teórico, elaboramos a primeira fase do referido produto no formato RPG (*role-playing games*) com a ferramenta RPG Maker XP ®. A partir desse direcionamento, obtivemos como resultado o game denominado Motus Littera cujo propósito foi trazer um método interativo de ensino para as aulas de Língua Portuguesa, envolvendo no mesmo ambiente de jogo as diferentes áreas tocadas por esse campo de estudo, no âmbito do ensino básico: literatura e aspectos do funcionamento da língua.

**Palavras-chave:** Jogos Digitais, Ensino de Língua Materna, Letramento Digital.

1 Doutora pelo Curso de Linguística Aplicada da Universidade Federal de Minas Gerais- UF, professora de Língua Portuguesa do IFPI- campus Picos, tamaramilhOMEM@ifpi.edu.br;

2 Graduada do Curso de Farmácia pelo Centro Universitário Santo Agostinho - PI, camilaleal.cw7@hotmail.com;

3 Graduado pelo Curso de Análise e desenvolvimento de Sistemas pelo IFPI- Campus Picos – PI, thiago\_master01@hotmail.com;

4 Graduado pelo Curso de Sistemas de Informação da Universidade Federal do Piauí- PI, matheusma-leal@gmail.com;

O projeto é resultado do Projeto de extensão – Pibex – fomentado pelo IFPI.

## INTRODUÇÃO

Ao agrupar os **games** digitais à sala de aula objetivamos criar uma ferramenta interativa, junto com o público participante, que explorasse partes do currículo de Língua Portuguesa e pela qual fosse possível suscitar letramentos e explorar aspectos da leitura e escrita. Metodologia dessemelhante às muitas realidades de prática do ensino de língua materna. Não sem razão, atrelar **games** ao estudo dos conteúdos referentes ao currículo da educação básica ainda não é uma método tão recorrente em função de diversas variáveis, como falta de infraestrutura, de treinamento e de investimentos direcionados a este propósito.

Tal fato pode ser evidenciado ao buscarmos na **World Wide Web** jogos educacionais para o ensino de Língua Portuguesa voltados para Ensino Médio, pois o número de objetos de aprendizagem que atendam a tal demanda ainda são insuficientes.

Mediante essa dificuldade, este trabalho nasceu na tentativa de atribuir mais um recurso didático à escola, que possibilite a vivência de conhecimentos linguísticos e literários (dentre outros conhecimentos que os cercam, a exemplo: históricos e sociais); interação com essas áreas; autonomia sobre o desenvolvimento do próprio conhecimento e diversão para o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. Assim, criamos - junto com os alunos do ensino básico - a primeira fase de um jogo, ambientado no contexto medieval, abordando conceitos e informações referentes ao Trovadorismo. Movimento literário amplamente implementado como primeiro assunto a ser tratado no contexto do ensino de literatura no Nível Médio.

## O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A NECESSIDADE DE NOVAS CONFIGURAÇÕES

O desenvolvimento do ensino de Língua Portuguesa tem sido cenário de muitas iniciativas, a exemplo disso, Brito (1997) nos lembra dos muitos estudos a cerca dessa prática que eclodiram nas décadas de 70 e 80, momento de grandes discussões acerca da reforma no ensino de português no Brasil. De lá para cá muitas publicações surgiram, alguns livros didáticos mudaram suas perspectivas e questionamentos, e as rotinas didáticas dessa área tem sido palco de várias pesquisas.

Dentre os trabalhos direcionadas ao ensino de LP, temos as publicações de Irandé Antunes, suscitando reflexões a respeito das práticas

didáticas realizadas neste contexto. Nas palavras da autora, um olhar cuidadoso sobre o ensino da área em questão pode revelar práticas pedagógicas voltadas para o estudo do texto fragmentado, de suas partes descontextualizadas. Para Antunes (2003), essa configuração de ensino de língua limita “os objetivos que uma compreensão mais relevante da linguagem poderia suscitar-linguagem que só funciona para que as pessoas possam interagir socialmente (ANTUNES, 2003, p. 19)”.

A observação da autora parece evidenciar caminhos diferentes para o funcionamento da língua e seu ensino. Pois a linguagem está a serviço da interação social e, apesar disso, a escola muitas vezes resume seu enfoque da linguagem a classificações morfológicas e sintáticas. Além das críticas a tal abordagem, Antunes (2007, p. 157), aponta soluções para reconfigurações desse quadro. Sob seu olhar, aceitar as concepções da linguagem - como atividade funcional, interativa, discursiva e interdiscursiva, como prática social situada e imersa na realidade cultural e histórica da comunidade - acarreta visíveis diferenças na vida da escola, consequentemente no empenho de professores e alunos.

Consoantes às conclusões da autora sobre o ensino de LP, estão algumas pesquisas em torno dos letramentos, quando entendem as práticas discursivas como indissociáveis às situações enunciativas, considerando os textos, que advêm dessas práticas, como centrais para a educação neste âmbito. Sob a leitura de Keimam (2005), esse cenário teórico contribuiu para a reflexão do ensino e estendeu o universo textual presente na escola. Fato que implicou na ampliação do repertório de gêneros textuais abordados em sala de aula e no melhor entendimento do “impacto social da escrita: as mudanças e transformações decorrentes das novas tecnologias, os usos da escrita e seus reflexos no homem comum” (KLEIMAM, 2005, p. 47).

A necessidade de discutirmos a língua materna a partir do prisma de seu funcionamento e aplicação social é latente, Magda Soares também aponta para isso e declara não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente (SOARES, 2004, p. 20).

Trata-se então, de trabalharmos para garantir que o ensino desenvolva as diferentes formas de uso das linguagens (verbal, corporal, plástica, musical, gráfica e etc.) e das línguas (falar em diversas variedades e línguas, ouvir, ler, escrever). Para participar de tais práticas com proficiência e consciência cidadã é preciso também que o aluno desenvolva certas



competências básicas para o trato com as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista (C.F. ROJO, 2009, p. 118).

Acreditamos que as novas tecnologias podem auxiliar nessa contextualização, já que também possibilitam trazer para a sala de aula de língua materna muitos gêneros textuais e, por sua vez, diversificadas práticas de leitura, escrita e oralidade. Através delas podemos agregar interatividade e numerosa quantidade de recursos à sala de aula, uma reorganização que pode imprimir mais dinamismo à educação e abrir espaço para interações mediadas pela linguagem.

Sobre a associação entre as NTIC's e a sala de aula, encontramos diferentes perspectivas e desafios. Entre eles, está a diferença entre o nível de intimidade com as tecnologias digitais entre professores e discentes, constituída por olhares, arranjos culturais e práticas de letramento distintas. Apesar da separação entre nativos e imigrantes digitais ter sido relativizada (BOYD, 2014) e pelo próprio autor da concepção (PRENSKY, 2001), a ideia de domínio da tecnologia pelas novas gerações parece recorrente. O que não é garantia da falta de conhecimento em relação a estes artefatos por gerações anteriores. Aliado a isso, diversos outros fatores podem ser decisivos para a aproximação entre partes da sociedade e as tecnologias digitais, especialmente questões econômicas (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016).

No entanto, confirmamos em outras pesquisas (OLIVEIRA, 2013; OLIVEIRA 2018), certa intimidade entre grupos de sujeitos vinculados ao ensino médio e as ferramentas digitais. Diante do referido quadro, e de certa ausência desses arranjos em muitas realidades de ensino, visualizamos uma formação por vezes destoante do ritmo do aluno e de suas rotinas. Prova disso está no fato de que esse sujeito precisa desligar-se de todas as suas ferramentas digitais de conexão com o mundo virtual, para ingressar no ambiente da sala de aula, que muitas vezes despreza as práticas de leitura e escrita multimídias, tão recorrentes nas mais diversas esferas comunicativas.

Em paralelo a essa realidade, estão muitas reflexões a cerca da linguagem que discutem a necessidade de explorar, no ensino, as mais variadas situações comunicativas. Fato que conversa com o surgimento da concepção sociointeracionista da linguagem (na qual se entendem as práticas de escrita, oralidade e leitura situadas socialmente). Associados a essas discussões, temos os estudos a cerca do letramento, cujo cerne também está atrelado a situacionalidade do uso da língua e a seu aspecto social. Fato

confirmado pela definição apresentada por Magda Soares (2004, p. 74), na qual letramento é entendido como um conjunto de habilidades necessárias para “funcionar” adequadamente em práticas sociais nas quais a leitura e a escrita são exigidas.

Perante as discussões descritas é surpreendente que em algumas realidades educacionais ainda sejam ignoradas o papel social da linguagem, intrínseco às práticas discursivas. Isso se confirma na declaração de Irlandé Antunes (2003), a autora afirma que o ensino de LE tem se voltado para a análise sintática, ensinando nomenclaturas gramaticais, acreditando que é possível deixar os alunos suficientemente competentes para ler e escrever textos, nas diversificadas situações sociais por essa via.

Esse modelo de educação vai de encontro ao que se espera de um ensino ciente da necessidade de desenvolvimento do sujeito competente em suas ações comunicativas. Para a mudança deste cenário, é necessário que levemos para o tratamento da língua materna a abordagem de variadas práticas discursivas, nos orientando para a formação de profissionais e pensadores que atenderão a diferentes e, cada vez mais aprimoradas, demandas de letramento, pelas quais interação comunicativa será mediada por leituras e produções textuais múltiplas, e, cada vez mais, aprofundadas.

A necessidade do direcionamento para um ensino de língua significativo e localizado socialmente, novamente se confirma nos estudos de Rojo (2009, p.108). Em seu livro **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**, a pesquisadora defende a necessidade de ampliação e democratização das práticas e eventos de letramentos presentes na escola. Para Rojo (op. cit.) “um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática.”

Considerando as demandas expostas até então, acreditamos que as tecnologias digitais/virtuais podem auxiliar no processo de inserção de textos multisemióticos no ambiente de ensino de LE e, por sua vez, no desenvolvimento de letramentos. Nesse sentido apresentamos esta proposta, cuja objetivo foi associar os jogos digitais, objetos dinâmicos, multisemióticos, interativos e lúdicos, ao ensino de Língua Portuguesa. Proporcionando, através deste instrumento, práticas situadas de letramento com rotinas de leitura e escrita, em uma mesma ferramenta.

Para atender a este intento, nos apoiamos em teorias que versam sobre o letramento e os jogos digitais de Gee (2003, 2009), nas publicações

sobre letramento digital de Coscarelli (2007 e 2002), nas pesquisas sobre letramento de Soares (2004), Rojo (2009) e Kleiman (2005) e em estudos sobre os jogos virtuais de Mark Prensky (2001,2012) e Mattar (2010), dentre outras fontes consultadas ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

Através destas referências, foi possível constatar uma considerável recorrência do uso dos jogos digitais como método de ensino e treinamento em muitas oportunidades. É o caso, por exemplo, das Forças Armadas dos Estados Unidos, uma instituição busca treinar 2,4 milhões de pessoas e, para isso, lança mão dos jogos digitais. Também são numerosos os exemplos de jogos com abordagens de assuntos referentes ao currículo da escola tradicional, como os *games Dreambox* (direcionado ao ensino da matemática) e o *Conspiracy Code* (relacionado ao ensino de história)<sup>5</sup>, dentre tantos outros jogos empregados como plataforma de aprendizagens.

Diante da história e possibilidades de utilização dos *games*, aliamos esta tecnologia ao ensino de Língua Portuguesa e, posteriormente, observaremos como o ensino e a aprendizagem desta área de estudo avançará por meio da criação e aplicação da ferramenta citada. Esta proposta foi realizada em parceria com alunos<sup>6</sup> do Ensino Médio integrado ao Técnico do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí-Campus Picos, que fizeram parte do processo de criação e avaliação do *game*.

Iniciamos a idealização do game partindo do pressuposto de que a abordagem do ensino de língua materna, por meio da gameificação, insere o ensino de LP em ambientes multimodais e mais permissivos, no que diz respeito a autonomia do aluno, a ampliação de práticas de letramento e avanço dos conhecimentos linguísticos do aluno do Ensino Básico. Portanto, entendemos que a experiência de jogar com questões inerentes ao ensino de língua materna pode potencializar a apreensão de multiletramentos e o desenvolvimento da leitura e escrita, dos alunos participantes da pesquisa, e especialmente, dos pretensos jogadores do *game*.

5 Exemplos encontrados na publicação de João Mattar (2010) capítulos 05 e 06, onde constam ainda vários outros jogos voltados para educação no cenário nacional e internacional.

6 Thiago Silva Luz, Maria Camila Leal de Moura e Matheus Marcos Leal do Nascimento.

## DOCUMENTOS NORTEADORES E AS NOVAS TECNOLOGIAS

Podemos conferir que a LDB nº 9394/96 previu metodologias que contemplassem novas tecnologias e práticas atuais de utilização da linguagem. Segundo o documento, os conteúdos e metodologias de avaliação do Ensino Médio devem estar organizados de forma que, ao final desta etapa do ensino, o educando demonstre domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e obtenha conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Em consonância a esta orientação, estão os PCNEM (BRASIL, 2000, p. 12), para o documento as tecnologias da comunicação e informação, bem como seu estudo, devem permear o currículo e suas disciplinas. São muitas as competências e habilidades, descritas na orientação citada, nas quais as novas tecnologias estão envolvidas, e que requerem participação da escola para seu desenvolvimento. No que diz respeito à Língua Portuguesa, temos:

**Representação e comunicação** - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida. **Investigação e compreensão** - Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhe dão suporte e aos problemas que se propõe a solucionar. E ainda entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias. **Contextualização sociocultural** - Entender o impacto das tecnologias da comunicação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social (BRASIL, 2000, p. 14-15).

Ao longo do PCNEM deparamo-nos com mais exigências de conhecimentos relacionados às novas tecnologias. O que ocorre quando observamos as competências e habilidades descritas na disciplina de informática, fato previsível, se considerarmos que esta é a área específica mais próxima da tecnologia digital.

**Representação e comunicação** - Construir, mediante experiências práticas, protótipos de sistemas automatizados em diferentes áreas ligadas à realidade, utilizando-se

para isso de conhecimentos interdisciplinares. Reconhecer a informática como ferramenta para novas estratégias de aprendizagem capaz de contribuir de forma significativa para o processo de construção do conhecimento nas diversas áreas (BRASIL, 2000, p. 63).

Percebemos, nestes textos, altas expectativas no que tange a inserção de tecnologias virtuais no ensino, apesar de ainda caminharmos a passos lentos rumo a essa realidade. Diante deste paradoxo, e enquanto formadores, somos convidados a perceber o computador como possível instrumento para muitas formas de ensinar (COSCARELLI, 2007, p. 26). O que não quer dizer que outras metodologias eficazes serão subjugadas, mas que o ambiente de ensino de língua portuguesa deve abranger esse uso corrente e quase inevitável de nossa língua. Consideraremos as diretrizes dos documentos expostos, as discussões sobre o ensino de língua portuguesa e letramento citados até então, bem como outras análises que se fizerem necessárias para elaboração da ferramenta sugerida e realização das demais etapas desta pesquisa.

## A PRESENÇA DOS JOGOS DIGITAIS NA SALA DE AULA

Assim como as pesquisas citadas, algumas publicações direcionadas aos jogos refletem sobre o ensino e apontam esses recursos como possibilidades para a educação. Temos como exemplo estudos de Lynn Alves, pesquisador e desenvolvedor de games didáticos. Ele descreve a escola como um espaço no qual a leitura e a escrita são estudadas de formas tradicionais, em razão de muitos acreditarem que esta é a melhor e mais prestigiada forma de desenvolvimento das competências linguísticas do aluno. O pesquisador acredita que assim, a escola não só deixa de caminhar, mas também cria um abismo entre ela, o aluno e os conteúdos pretendidos.

Para o autor, a escola deve integrar outras formas de leitura como, por exemplo, os jogos digitais. Pois com o auxílio dos **games** os jogadores recorrem a diversas competências e "outros tipos de textos e recursos de comunicação para ampliar sua habilidade, capacidade e conhecimentos frente aos variados desafios encontrados em cada jogo (ALVES, 2009, p. 78)". Assim como o autor, James Paul Gee também acredita que essas ferramentas podem desenvolver letramentos. Parte de suas pesquisas analisam os aspectos cognitivos e o desenvolvimento de letramentos permitidos pelos games, sobre isso ele assevera:

[...] “aprendizagem como jogo” pode levar a significados empregados e não apenas verbais. Por sua vez, significados empregados em especialidades da língua lúcidas, fáceis e úteis. É claro que os videogames são apenas um meio digital entre muitos que podem ser utilizados para apoiar a aprendizagem e alfabetização. A chave para todos eles, contudo, é que eles empregam o significado em mundos de experiência - coisas fora das quais a mente humana é capaz - experiência que por fim é compartilhada, colaborativa, social e cultural (GEE, 2009, p. 39, tradução nossa).<sup>7</sup>

Os games, como afirma Gee, são apenas mais um meio digital entre muitos que podem ser usados para apoiar a aprendizagem. É um ambiente de práticas de leitura e escrita que retoma múltiplos letramentos, pois é constituído de signos diversificados como a imagem, a música, o movimento, textos escritos e orais. Ou seja, o game é uma ferramenta multissemiótica e atende às demandas atuais de leitura e escrita.

Em vista de suas características, entendemos que os jogos virtuais também podem valer como ambientes de práticas de letramento nas aulas de Língua Portuguesa. Prensky (2012) ratifica essa ideia quando defende que é possível atrelar os jogos digitais a diversos conteúdos educacionais. Em vista disso, recorreremos a essa ferramenta aproximando a sala de aula às vivências do público alvo, ao passo que aferimos significados diferentes ao ensino de língua materna.

Quanto aos resultados dessa proposta, Prensky (2012, p. 208) desenha um prognóstico positivo. Segundo ele, a aprendizagem mediada pelos jogos digitais pode atingir “resultados tão bons ou até melhores que aqueles obtidos por meio de métodos tradicionais de aprendizagem”. Para o autor, o processo de combinar jogos reais de computador com a educação já começou, porque a aprendizagem baseada em jogos digitais funciona. É uma ferramenta lúdica e permite que o aluno à medida que “brinca” julgue alternativas, vença desafios, faça cálculos, elabore estratégias em momentos de instrução globais. Assim, o aluno enquanto jogador, participa, tem

<sup>7</sup> Texto original:[...] *“game-like learning” can lead to situated and not just verbal meanings. In turn, situated meanings make specialist language lucid, easy, and useful. Of course, video games are only one digital medium among many that can be used to support learning and literacy. The key to all of them, though, is that they situate meaning in worlds of experience—the stuff out of which the human mind is made—experience that is ultimately shared, collaborative, social, and cultural (GEE, 2009, p. 39).*

voz e abertura para seguir, com seus passos, o caminho sugerido por nós, profissionais da educação.

Alinhadas à proposta de associar jogos eletrônicos à educação temos as pesquisas de Emerique (2017), Aguiar (2017) e Batista (2011). Essa última, além de defender a comunhão entre jogos e educação, evidencia mais algumas vantagens da referida associação. Para Batista (2011, p. 08) os jogos são “uma forma lúdica de fixar conteúdos didáticos”, possuem a capacidade de seduzir os estudantes, motivando-os a participação de partidas e na tomada de decisões.

Esses e outros aspectos positivos do **game**, tais como estímulo à memória e ao raciocínio, têm sido incorporados de formas diferentes à educação. Quer seja permitindo ao aluno interagir com o jogo, ou até mesmo criá-lo. Neste estudo foi possível aplicar as duas possibilidades. Assim tivemos a participação de alunos desde a gênese do game, momentos nos quais os discentes auxiliaram na criação do seu próprio objeto de ensino.

Por essa via acreditamos ter oportunizado aos alunos, jogadores, criadores a construção de um mundo próprio, para o qual eles inventaram histórias e fantasiaram contextos. Oportunidades nas quais os alunos construíram e interagiram com graus de abstração normalmente não promovidos pelos livros didáticos (ABREU & PAULA, 2013. p. 06). No tópico seguinte descreveremos as etapas e os resultados obtidos neste processo.

## MOTUS LITTERA: PRIMEIROS PASSOS

Segundo Abreu e Paula (2013), existem dois tipos de abordagens dos jogos eletrônicos: a interação e a criação. Por meio da primeira o aluno interage com os jogos e na segunda o discente cria o seu próprio objeto de ensino. Orientando-se pela possibilidade de envolvimento dos **games** com a educação, este estudo sugere a criação de um jogo pelos alunos e para os alunos, que terá como público alvo os discentes do Ensino Médio integrado ao Técnico em Desenvolvimento de Software, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí-Campus Picos.

Segundo Prensky (2009, p. 218) essa é uma das coisas mais importantes que pode ser feita no desenvolvimento da aprendizagem baseada em jogos digitais, incluir o público para o qual o game direciona-se desde a gênese da ferramenta. Para o autor, esse aspecto, mais do que qualquer outro, determinará a aceitação e o sucesso definitivo do jogo, pois dessa

forma, sua realização contará com as contribuições e as preferências dos jogadores.

De tal modo, criamos um game permeado de realidades paralelas. Em sua primeira fase mesclamos quadros com ambientações atuais e outras que fazem menção a Era Medieval, constituídas a partir de características e informações relativas aos respectivos períodos históricos que lhes serviram de palco. Nesta etapa, o jogador pode vivenciar momentos de contato com o movimento literário Trovadorismo, visualizando no jogo produções textuais da época e os contextos aos quais ela pertenceu, entrando em contato com nuances de diferentes gêneros textuais, orais e escritos, onde também lhes são impostas outras situações de uso da língua.

Em razão das características constituintes do jogo e pela relação de intimidade que alguns alunos possuíam este gênero específico de jogo, selecionamos o RPG (*role-playing games*) como formato para sua criação. Pois, assim como descrito por Prensky (2009, p. 188), esse gênero de jogos digitais, apresenta predominantemente imagens medievais, e por isso apresenta conexões com o primeiro movimento literário contemplado pelo *game*.

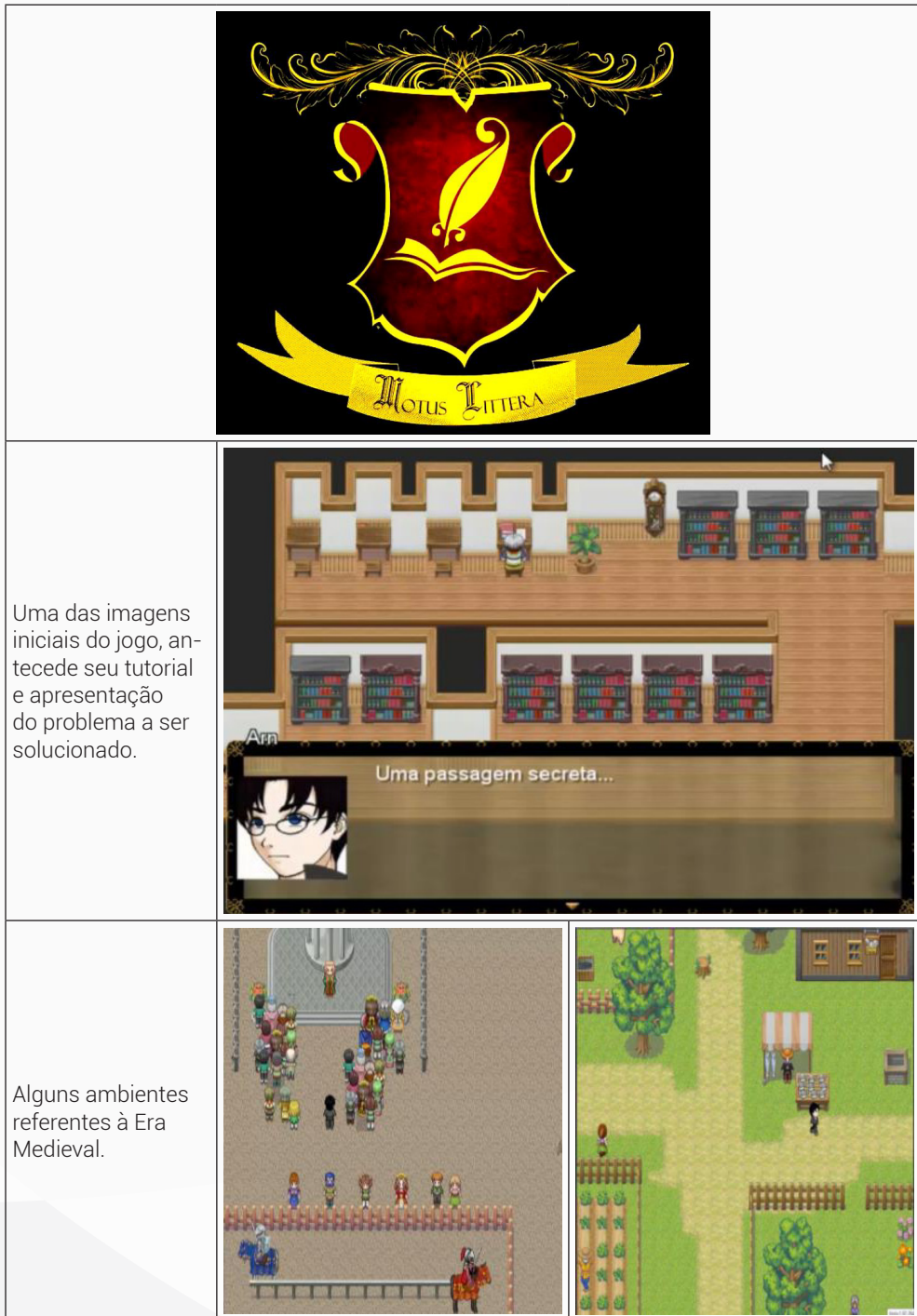
A jogabilidade do formato RPG é construída por meio de "tarefas de buscas", que resumem-se geralmente em "salvar alguém ou alguma coisa. O jogador faz papel de um personagem, que tem um "tipo" (humano, orc, elfo, mago, etc.) e um conjunto de características individuais que lhe são conferidas". Por essa lógica de jogo, "adquirem-se equipamentos e experiência por meio das ações e das lutas" (PRENSKY, 2009, p. 188).

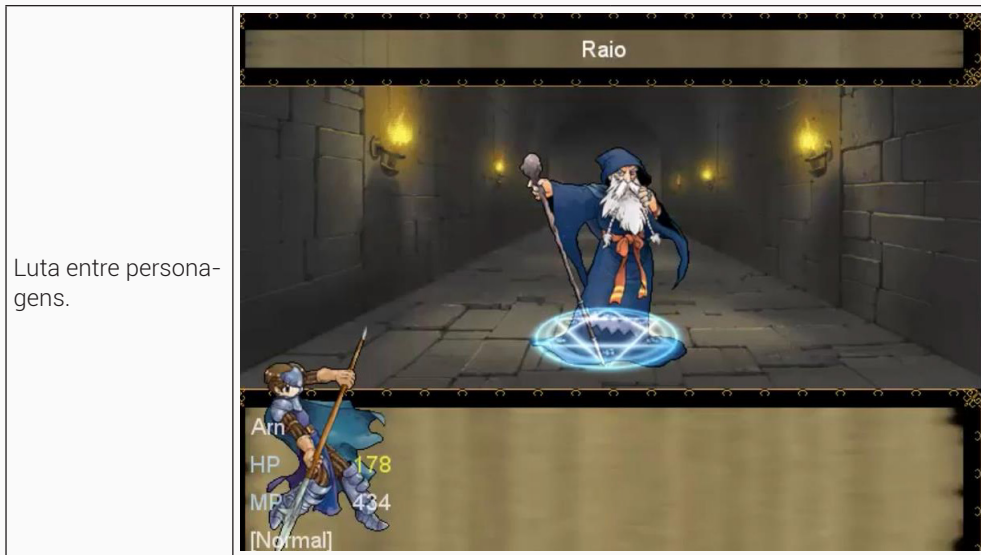
A criação do jogo proposto e a realização do projeto deram-se inicialmente em 04 (quatro) etapas. Em seu primeiro ciclo verificaremos o nível de desenvolvimento das competências linguísticas do público envolvido por meio de um pré-teste, elaborado a partir das competências e habilidades descritas nos PCNs. Na segunda etapa da pesquisa, foram fomentados momentos de estudo e discussão com os discentes acerca da ferramenta com a qual o jogo seria criado (RPG Maker XP ®) e dos conhecimentos linguísticos e literários necessários à sua construção do jogo.

Na terceira etapa foi iniciada a elaboração do jogo, fase em que elaboramos o enredo, os cenários, as personagens e os desafios, dentre outros aspectos do *game*. No quadro n.01, listamos algumas imagens que ilustram a estética do jogo construída a partir da plataforma RPG Maker XP, Photoshop e Corel Draw, e algumas das características.



Quadro n.º 1: Configurações do game *Motus Littera*





**Fonte:** Telas do jogo **Motus Littera**

No quadro acima temos 5 figuras dispostas, a primeira é a logomarca do jogo, a segunda, uma das telas de apresentação. Ela surge nos primeiros momentos de interação do jogador com a ferramenta. Em seguida, temos duas imagens dispostas lado a lado, referentes à fase do jogo ambientada na Era Medieval, com cavaleiros e campos. E ao final do quadro n.º1 está uma imagem de um dos momentos de combate do jogo, onde é permitido ao jogador usar “armas” e ataques adquiridos ao longo do seu percurso no **game**.

Finda essa primeira configuração, iniciamos a quarta fase deste trabalho, sua avaliação por meio de testes. Nesta etapa, o jogo foi manipulado por alunos de diferentes idades e turmas, que jogaram e apontaram questões a serem melhoradas. Apesar de avaliado por uma amostra do seu público alvo, prevemos a continuidade desse processo de análise da ferramenta. Acreditamos ser necessário seu julgamento por especialistas em educação, informática, e um maior contingente de jogadores. Um grupo que poderá nos auxiliar a detectar as lacunas didáticas e falhas na jogabilidade do **game**.

O jogo que descrevemos e desenvolvemos até então, ficou concentrado em uma escola literária e seu contexto, mais especificamente, o primeiro movimento literário constante no currículo de Língua portuguesa do Ensino Médio, o Trovadorismo. Após sua aplicação e adaptação, pretendemos dar continuidade ao desenvolvimento do jogo, adicionando-lhe

mais ambientes com desafios e conhecimentos relacionados a outros movimentos literários, tais como: Renascimento, Barroco, Romantismo, Realismo, Simbolismo e Pós-Modernismo. Cada escola literária constituirá uma fase do **game**, com tarefas e informações relacionadas ao período histórico e à escola literária aludida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após finda toda elaboração, avaliações e adaptações do jogo descrito neste artigo, este instrumento será aplicado em variados contextos de ensino. Oportunidades em que avaliaremos as implicações do emprego dessa ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Com a conclusão e aplicação do game intitulado "**Motus Littera**", esperamos propiciar um maior rendimento dos discentes nas disciplinas direcionadas à língua materna (Literatura e Língua Portuguesa). Neste sentido, este instrumento tem como finalidade facilitar a compreensão e o aprendizado das disciplinas citadas, de forma a conceber mais uma possibilidade de ensino. De forma a auxiliar o aprimoramento de habilidades de uso da língua e incentivar à leitura e o contato com conhecimentos relativos a este campo de estudo, instituindo uma forma de ensino lúdica e interativa.

Acreditamos que sua configuração, repleta de desafios e enigmas, tornará mais interessante o aprendizado das temáticas abordadas. Pois ao oferecer novas formas de interação com o conhecimento relativo a educação formal, o game possibilita ao jogador entrar em contato com as características de cada Movimento, mostrando diversas obras, variações estéticas e de gênero dos textos produzidos em diferentes épocas. Ao final da elaboração desta ferramenta, acreditamos alcançar um instrumento que abordará a literatura brasileira de forma global, auxiliando também no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, tocando, mesmo que brevemente, em outras áreas do conhecimento.

## ABSTRACT

Literacy practices present in virtual games, their multisemiotic constitution and the affinity between many students of Basic Education and games, boosted this proposal, whose purpose was to associate a digital game with the teaching of Portuguese at the Federal Institute of Education, Science and Technology – Campus Peaks. For this purpose, we will focus on the creation

of a game as a method of teaching the mother tongue in high school. In this sense, we base ourselves on bibliographical research focused on literacy, digital literacy, digital games, and the teaching of Portuguese Language. Guided by this theoretical bias, we designed the first phase of this product in the RPG (role-playing games) format with the RPG Maker XP ® tool. From this direction, we obtained as a result the game called Motus Littera whose purpose was to bring an interactive teaching method to Portuguese language classes, involving in the same game environment the different areas played by this field of study, in the context of basic education : literature and aspects of language functioning. In the act of submission, this summary must be used on the submission form of the paper.

**Keywords:** Digital Games, Mother Language Teaching, Digital Literacy.

## REFERÊNCIAS

ABREU, R. *et al.* Contextualizando o desenvolvimento de jogos digitais como estratégia de ensino e aprendizagem. In: IX Seminário: **Jogos eletrônicos, comunicação, educação**, 2013, Salvador, *Anais*. Salvador: INSTITUTO DE TECNOLOGIA DO PARANÁ - TECPAR, 2013. p. 01-11.

AGUIAR, A.. O JOGO DIGITAL COMO RECURSO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA. **Revista Percursos Linguísticos**, Vitória (ES), v. 7, n. 17, p. 1-17, 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/11928>> Acesso em: 23 abr. 2018.

ALVES, L. **Letramentos e Games**: uma teia de possibilidades. Educação & Tecnologia, CEFET-MG, Belo Horizonte, v. 15, n.02, p. 76 – 86. 2010. Disponível em: <http://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/272> Acesso: 08 mar. 2018.

ANTUNES, I.. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo. Parábola Editorial, 2003.

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

BATISTA, M. D. G.. Diversão levada a sério: o jogo eletrônico como ambiente de aprendizagem. **Hipertextus Revista Digital**, n.6, Ago. 2011. Disponível em: <<http://www.hipertextus.net/volume6/Hipertextus-Volume6-Micheline-Dayse-Gomes-Batista.pdf>> Acesso: 10 jan. 2016.

BOYD, D.. **It's Complicated** – the social lives of networked teens. UK: Yale University Press, 2014

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.394**, de 20 de novembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso: 24 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMT, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso: 08 mar. 2018.

BRITTO, L. P. L.. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 1997.

COSCARELLI, C. V.. Alfabetização e letramento digital. In: **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. COSCARELLI, C. V. ; RIBEIRO, A. E. (org.) 2ª ed., Belo horizonte, Ceale, Autêntica. 2007.

DE PAULA, G. N.. **A prática de jogar videogame como um novo letramento**. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2002. 15

DUDENEY, G. *et al.* . **Letramentos digitais**: Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

EMERIQUE, L. B. **Jogos digitais em inglês: um estudo sobre a presença dos princípios dos “bons jogos” e dos princípios da aprendizagem de James Paul Gee**. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Poslin, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

GEE, J. P. **A Situated Sociocultural Approach to Literacy and Technology**. 2009. Disponível em: <http://www.jamespaulgee.com/node/6> Acesso 01 abr. 2014.

KLEIMAN, A. B.. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.

MATTAR, J. **Games em educação**: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

OLIVEIRA, T. L. M. **Leituras multimodais**: a inserção do aluno no objeto de aprendizagem blog. V ENCIPRO, 2013. Disponível em: <http://encipro.ifpi.edu.br/>. Acesso 10 mar. 2018.

\_\_\_\_\_, T.L.M. **Objetivo de leitura**: um caminho que se perdeu?. 2018. 324f. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: < <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/LETR-B7JP9E> >. Acesso em: 06 fev. 2021.

PRENSKY, M.. **Digital Natives, Digital Immigrants**. MCB University Press, Vol. 9 No. 5, 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> . Acesso em 20 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. Trad. Eric Yamagute. São Paulo: Editora Senac, São Paulo, 2012.

ROJO, R.. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, M.. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

# PERSPECTIVA HISTÓRICA ACERCA DOS ESTUDOS SOBRE OS NOVOS LETRAMENTOS EM ÂMBITO NACIONAL

FRANCISCO CARLOS VIEIRA MOURA DE ARAÚJO<sup>1</sup>

MARIA DA LUZ OLIVEIRA DIAS<sup>2</sup>

NAZIOZÊNIO ANTONIO LACERDA<sup>3</sup>

## RESUMO

Objetivamos, através deste trabalho, proporcionar uma discussão teórica e histórica acerca de como vêm acontecendo os estudos sobre os Novos Letramentos (NLS). Evidenciamos que, embora essa área ainda seja recente no campo acadêmico brasileiro, ela vem crescendo significativamente, no que diz respeito ao surgimento dos debates acerca dos Letramentos que deram, posteriormente, origem ao que é denominado de Novos Letramentos nos dias atuais. Para a realização de tal estudo consultamos outros trabalhos que abordam a história dos Novos Letramentos. Nesse sentido, utilizamos como metodologia a revisão bibliográfica, em que nos baseamos em autores que tratam direta ou tangencialmente da temática a que nos propomos, de modo que, a partir das suas produções, pudéssemos embasar nossas discussões no que tange à emergência dos Novos Letramentos. Para tal, utilizamos como fundamentação teórica e, também, histórica os estudos formulados por autores como Lankshear e Knobel (2007), Lopes (2018), Magnani (2011), Matos (2014), dentre outros. Com a realização do trabalho, evidenciamos que as discussões realizadas mostram a importância de ter conhecimento histórico, mesmo que de maneira mais geral, de uma determinada área. Destacamos, também, que, devido ao fato dos estudos sobre os Novos Letramentos ainda serem muito recentes, não foi possível encontrar muitos materiais que abordassem acerca do surgimento e da história em si dessa nova área que se faz presente dentro dos estudos dos Letramentos. Porém, esperamos que esse trabalho possa contribuir de alguma maneira com o desenvolvimento de novos estudos e novas discussões sobre a história dos Novos Letramentos.

**Palavras-chave:** História, Origem, Letramento, Novos Letramentos.

1 Mestrando do Curso de Letras da Universidade Federal do Piauí - UFPI, franciscocarlos@ufpi.edu.br;

2 Mestranda do Curso de Letras da Universidade Federal do Piauí - UFPI, daluzdias1@gmail.com;

3 Professor Doutor do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí - UFPI, nacerda@ufpi.edu.br;

## 1. INTRODUÇÃO

Como conseguiríamos saber da nossa história, sem que soubéssemos de onde viemos e quais são as nossas raízes? E o mais importante: como poderíamos compreender o nosso presente, sem, antes disso, conhecermos o nosso passado, a nossa história? Levando em consideração tais indagações, destacamos que para compreendermos, por exemplo, um conceito, uma área ou uma teoria acerca de um determinado assunto atual, é necessário, antes de qualquer coisa, realizar algum estudo sobre o surgimento e, conseqüentemente, o desenvolvimento histórico do assunto.

Assim sendo, o artigo em questão terá como principal objetivo fazer uma discussão histórica sobre os Novos Letramentos (doravante NLS) em âmbito nacional. E para que possamos fazer essa historicização dessa área, iremos apresentar, primeiramente, um pouco sobre o surgimento do Letramento em si, uma vez que, para compreendermos os Novos Letramentos, é preciso conhecer as suas principais raízes, que surgem justamente a partir do Letramento.

A escolha da temática e, conseqüentemente, a elaboração deste estudo justifica-se, principalmente, pelo fato de que, devido haver poucos estudos acerca do surgimento e da história dos Novos Letramentos, faz-se necessário abrirmos novas discussões sobre essa área que ainda é muito nova dentro dos estudos do Letramento. Desse modo, o presente artigo torna-se relevante por trazer novas contribuições para a seara dos estudos dos NLS.

Com relação aos estudos sobre os Novos Letramentos, apoiados em Brandt e Clinton (2002), podemos, resumidamente, apresentá-los como uma noção que estabelece uma compreensão da linguagem enquanto prática social. Diante disso, iremos, através desse trabalho, proporcionar uma abordagem histórica acerca de como vêm acontecendo as produções sobre a referida temática que, embora ainda seja recente no campo acadêmico brasileiro, vem crescendo significativamente, referindo-se ao surgimento dos debates em torno dos Letramentos que deram, posteriormente, origem ao que é denominado de Novos Letramentos nos dias atuais.

Nesse sentido, o presente trabalho propõe, através de uma metodologia de cunho bibliográfico, realizar discussões históricas com base em autores que tratam direta ou tangencialmente da temática a que nos propomos, de modo que, a partir das suas produções, possamos embasar



nossas análises no que tange à emergência de Novos Letramentos. Para tal, ao longo da produção deste artigo, faremos uso dos estudos formulados por autores como Lankshear e Knobel (2007), Lopes (2018), Magnani (2011), Matos (2014), dentre outros que aparecerão ao longo da escrita.

Assim sendo, este trabalho, que será espaço para a abordagem mais detalhada desses pontos acima mencionados, se encontra estruturado e dividido basicamente em duas seções: a primeira apresentará, por meio do estabelecimento de uma historicização, a compreensão e uma discussão acerca do surgimento dos Letramentos, de maneira mais geral, contemplando aspectos como o seu surgimento, dando ênfase ao contexto nacional. Enquanto a seção seguinte centrará uma discussão histórica mais específica sobre como os Novos Letramentos vêm sendo estudados e discutidos e, também, de maneira bem resumida, essa última seção traz alguns aspectos sobre os Multiletramentos, que passam a ser uma espécie de ramificação dos Letramentos em si, formulados em decorrência de eventos como a eclosão do mundo tecnológico e globalizado que vão apresentando significativas modificações, inclusive na seara dos estudos linguísticos. Desse modo, esperamos que esse trabalho possa contribuir de alguma maneira com o desenvolvimento de novos estudos e novas discussões sobre a história dos Novos Letramentos.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

Como destacado anteriormente, esta seção ficará responsável por abordar a história sobre o surgimento e o desenvolvimento dos estudos a respeito do Letramento, para que, somente a partir disso, possamos adentrar de modo específico na história dos Novos Letramentos, que é algo ainda mais recente. Destacamos, também, que, para a realização deste estudo, utilizamos como metodologia a revisão bibliográfica, em que nos baseamos em autores que abordam a história dos Novos Letramentos, de modo que, a partir das produções de tais autores, pudéssemos embasar nossas discussões no que diz respeito ao surgimento e desenvolvimento dos Novos Letramentos em âmbito nacional.

### **2.1 LETRAMENTO(S): história, relações e conceitos**

Inicialmente, faz-se necessário compreendermos o emprego e a definição do que se conhece sobre a temática do Letramento, por ser o conceito central abordado nessa produção. A designação do termo Letramento

passou a ser usado em português a partir da segunda metade do ano de 1980 e, por sua vez, remete à tradução inglesa de literacy, que significa “a condição de ser letrado”, surgida para os ingleses no final do século XIX enquanto resposta às mudanças históricas ocorridas que incidiram diretamente nas práticas de leitura e escrita (SOARES, 2005). Os estudos sobre o(s) Letramento(s) são considerados, por especialistas da linguística, como algo ainda recente, principalmente no que tange ao âmbito nacional. Uma das principais autoras brasileiras a realizar estudos sobre Letramento é a Magda Soares, que possui diversas obras que tratam sobre várias discussões acerca do tema supracitado. Segundo a referida autora,

**Letramento** é a palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas: é na segunda metade dos anos 80, há cerca de apenas dez anos, portanto, que ela surge no discurso dos especialistas dessas áreas. (SOARES, 1999, p. 15)

Percebe-se, portanto, que os estudos sobre o Letramento são realmente recentes e as primeiras evidências do aparecimento dessa área ocorreram em menos de 40 anos atrás. Segundo Soares (1999), uma das primeiras ocorrências de aparecimento desse termo, em âmbito nacional, aconteceu no ano de 1986, quando a autora Mary Kato utilizou em seu livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. E, dois anos depois, a autora Leda Verdiani Tfouni fez, em uma de suas obras, a distinção entre Alfabetização e Letramento. De acordo com Soares (1999, p. 15), “talvez seja esse o momento em que o letramento ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas.” Sendo, portanto, a partir desse período que os estudos sobre o Letramento passam a ganhar cada vez mais destaque no cenário nacional.

Alves (2018), em uma produção que analisa as teorias dos Novos Letramentos e Multiletramentos, apresenta, com base nas considerações feitas por Lankshear e Knobel (2003), fatores que, segundo esses autores, foram fundamentais para o desenvolvimento de estudos específicos sobre Letramentos, a destacar os seguintes pontos:

Primeiramente o movimento de educação radical desenvolvido por Paulo Freire, no final dos anos 60 e início dos anos 70, onde o conceito de letramento seguia a máxima freireana de ler as palavras e ler o mundo, envolvendo muito mais do que um mero decodificar de signos linguísticos, mas sim a construção de uma prática social,

que envolvia reflexão crítica e ação. Um segundo fator de desenvolvimento dos letramentos nas novas perspectivas educacionais foi a descoberta, especialmente nos Estados Unidos, de uma crise de preparo para o enfrentamento das novas demandas econômicas e sociais, numa sociedade pós-industrial, onde os alunos depois de passar pelas instituições escolares, não davam conta das mudanças nas organizações e instituições que tinham de enfrentar o dia-a-dia. Por fim, o desenvolvimento das perspectivas socioculturais dentro dos estudos das Linguagens e das Ciências Sociais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2002 apud ALVES, 2018, p. 11).

Destacamos esses pontos evidenciados pelos autores ao estabelecer uma historicização do surgimento de estudos específicos que passaram a considerar os Letramentos enquanto uma definição aplicada que fazia menção à compreensão dessa capacidade que estava situada nas habilidades que conduziam ao ler e ao escrever, mas que também iam além dessas, compreendendo o termo ainda como uma construção da criticidade dos sujeitos, uma vez que esses partem de acontecimentos diversos que, segundo suas percepções, resultaram na elaboração e aplicação do termo.

Além disso, devemos ressaltar que o emprego do conceito Letramento não foi, como dito na citação anterior, decorrente de um evento ou motivação específica, mas se apresenta muito mais enquanto um resultado de aspectos que foram sendo formulados e foram cada vez mais apresentando outros novos aspectos que começaram a refletir uma das principais características dos Novos Letramentos, como veremos adiante. Diante disso, percebemos que as motivações que levaram posteriormente a uma proposição do termo Letramento tiveram influências diversas, inclusive de acontecimentos e demandas estrangeiras e, também, tecnológicas.

No entanto, após o surgimento, em outras partes do mundo, a formulação do termo vinha a se dar no Brasil por volta da década de 80, e, embora seja um período cronologicamente recente, Araújo (2013) pontua que os estudos em torno dessa temática vêm atraindo consideravelmente a atenção de autores nacionais e internacionais, dentre os quais podemos destacar nomes como Street (1984), Soares (1999; 2001), Hamilton (2000), Kleiman (2005), Rojo (2009), entre outros que, a partir de trabalhos como dissertações, teses, livros, artigos e demais tipos de produções, voltam a atenção para promover um debate em torno do conhecimento, análise e desenvolvimento do conceito.

Ademais, algo que ainda precisamos levar em consideração é o fato de o termo Letramento ter emergido, em linhas gerais, como essa alternativa de uma nova proposição que pudesse dar conta dos processos que atuam e compõem as práticas de leitura e de escrita de modo que essas não sejam reduzidas meramente a um processo componente do percurso escolar dos sujeitos, tendo em vista que vão muito além disso.

A esse respeito, Alves (2018) atesta:

A autora supracitada, ao estabelecer um comparativo entre o emprego do termo Alfabetização, que viria a ser substituído por Letramento, evidenciando, principalmente, as rupturas verificadas entre ambos, nos remete a um entendimento de que a emergência desse segundo termo viria a ampliar a noção do processo de alfabetização que se apresentava enquanto redutivo, à medida que se limitava à compreensão de algo pautado na memorização, como um processo de tornar alguém detentor de uma não muito clara habilidade genérica de ler ou de escrever.

Já no que se refere ao emprego de Letramentos, a referida autora, com base também em outros estudiosos, elucida que esse termo engloba competências, procedimentos e técnicas em que está situado o envolvimento de habilidades e adequação ao contexto em que o sujeito se encontra inserido para, a partir disso, lidar com o sistema escrito e verbal.

Logo, defende-se que os estudos dessa grande área não estejam reduzidos somente a ler e escrever em si, em que o sujeito assume um papel passivo, mas, sim, que esse sujeito tenha um enquadramento participante, para que, a partir desse entendimento, possa ser despertado o seu senso crítico, que pode ser considerado como um dos grandes mobilizadores de mudanças sociais.

Esse combate se dá, geralmente, ao fato de tentarmos realçar que essa percepção, mencionada anteriormente, vai muitas vezes se perpetuando socialmente enquanto fruto de uma visão tradicional e bastante arraigada de que o Letramento é um processo individual e cognitivo, desconsiderando a partir disso todo o contexto e realidades sociais que incidem sobre a constituição desse processo, assim como as ações que esse pode propiciar.

É importante destacar que, de acordo com Street (1984), foi a partir da década de 90 que o Letramento passou a ser entendido mundialmente como uma prática social que permite a pessoa a ler e escrever o mundo, isto é, a poder perceber o mundo por meio de suas próprias interações. Desse modo, o referido autor, que é um dos precursores sobre o tema, propõe dois tipos de modelos para as práticas de Letramento, porém,

levando em consideração os objetivos da nossa abordagem apresentados neste trabalho, iremos dar destaque ao modelo de enfoque ideológico articulado por ele. Nesse modelo ideológico apresentado por Street (1984), são valorizadas as naturezas política, ideológica, cultural e de poder que perpassam a prática social da leitura e da escrita e a posição que essas assumem em contextos específicos. Ou seja, o autor mencionado defende que é por meio dessa possibilidade em que o Letramento deve ser definido, levando em consideração toda a conjuntura na qual o sujeito está inserido a partir dos processos de socialização, que vão tecendo significados de Letramentos para os participantes.

Logo, podemos tecer considerações de que o princípio e o desenvolvimento dos processos constitutivos dos Letramentos se dão também para além das instituições pedagógicas em si, uma vez que, embora esses espaços sejam por excelência lugares de obtenção do conhecimento institucionalizado, as práticas de Letramentos não podem ser reduzidas somente a esses, uma vez que são construídas cotidianamente nas mais diversas situações em que os sujeitos se encontram.

Esses tipos diversificados de Letramentos, porém, não se apresentam enquanto indissociáveis conforme a constatação de Street (1984), pois o autor salienta que esses dois modelos, que se referem aos Letramentos conhecidos como dominantes ou institucionalizados, o campo dos Letramentos locais ou vernáculos devem ser entendidos de maneira inter-relacionais, haja vista que ambos vão tendo contribuições consideráveis na formação do saber dos sujeitos, que adquirem tanto a partir de experiências obtidas na educação formal quanto nas vivências diárias.

Assim, os Letramentos institucionalizados, atualmente, estão situados em espaços formais de Letramento regidos por leis próprias sistematizadas e regulamentadas, sendo um exemplo central as próprias escolas e demais instituições educativas.

Já no que se refere ao segundo tipo de Letramento, esse se dá diante de um ambiente mais informal e se caracteriza por um processo não articulado propriamente, à medida que envolve as vivências diárias que podem acontecer nos mais diversos espaços e por meio de distintas relações estabelecidas, sendo exemplos os clubes de leituras, bibliotecas, ações de valorização a cultura local, dentre outras coisas e/ ou espaços em que esse Letramento pode ser formulado.

Em suma, ao longo desse tópico, foi possível situarmos a emergência dos estudos sobre o Letramento como sendo essa proposta de abarcar aspectos relacionados a uma ampliação do termo alfabetismo, à medida

que o primeiro busca defender principalmente a ideia de que o processo de leitura e escrita não deve partir de uma codificação ou memorização, uma vez que, se assim for, esse não prepara os sujeitos para atuarem de forma direta na construção da realidade social. Ademais, percebemos que gradativamente esses estudos vêm alçando espaços cada vez maiores no campo das produções acadêmicas, o que deve ser considerado como positivo, embora acreditemos que é preciso que essas discussões extrapolem os muros das universidades e sejam possíveis de serem acessadas pela comunidade em geral, de modo que na prática possa se estabelecer, de fato, essa ideia de que o saber não é unicamente constituído nos espaços formais de ensino, mas vai além e engloba, inclusive, as relações cotidianas, alternando diferentes formas de formulação, compreensão e consumo dos saberes a partir de aspectos diversos, de forma que "observa-se que há tantos tipos de Letramento quanto há práticas sociais, leitores e concepções de leitura e escrita" (LOPES, 2018, p. 233).

Com isso, é necessário ressaltar a pluralidade que envolve esses Letramentos, não fazendo sentido falar de Letramento de modo singular e/ou monolítico, uma vez que esse envolve diversas práticas no que tange a sua constituição. E é em decorrência dessa diversidade e a partir do surgimento do Letramento que surgem outras ramificações conceituais como Multiletramentos e Novos Letramentos que abordaremos na seção a seguir, dando destaque, principalmente, ao percurso histórico dos Novos Letramentos no Brasil.

## **2.2 Do letramento aos novos letramentos: uma perspectiva histórica em âmbito nacional**

O mundo como um todo se apresenta em constantes transformações que, por conseguinte, vão redesenhando os âmbitos e estruturas sociais à medida que essas transformações não são inerentes às vivências dos sujeitos, mas apresentam implicações diretas ou indiretas. Não é de hoje que as novas tecnologias digitais trazem grandes mudanças para a sociedade em que vivemos, e, com os estudos dos Letramentos não foi diferente. É justamente por causa desse cenário de desenvolvimento tecnológico que os processos de interação entre os seres humanos começaram a sofrer mudanças e com isso foram surgindo outros tipos de Letramentos, como, por exemplo, os Novos Letramentos.

Segundo Rojo e Moura (2019), foi no final do século XX, mas especificamente no ano de 1996, que o grupo de pesquisadores de Nova Londres

(EUA), mas conhecido como GNL (Grupo de Nova Londres), composto por ingleses, americanos e australianos, reuniu-se para justamente poder debater acerca dessas mudanças, que eram recentes à época, e que estavam modificando os textos e, conseqüentemente, os Letramentos, que também começaram a sofrer modificações e a dar origem a outras formas de Letramento.

De acordo com os autores supracitados, o GNL percebeu que o mundo estava mudando de maneira acelerada na globalização e isso fez com que, a partir do ano de 1996, os pesquisadores de Nova Londres comesçassem a dar novos nomes às formas de Letramentos, foi então que surgiram, anteriormente aos Novos Letramentos, os Multiletramentos, entendidos por Rojo e Moura (2019) como

um conceito bifronte: aponta, a um só tempo, para a diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, uma explosão multiplicativa dos letramentos, que se tornam multiletramentos, isto é, letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e geste, linguagem verbal oral e escrita e etc.). (ROJO; MOURA, 2019, p. 20).

Nesse sentido, percebe-se que o fenômeno da globalização, em voga desde a segunda metade do século XX, pode ser considerado como esse demarcador de um cenário modificado e constantemente reinventado que gerou diversas mudanças no mundo, na forma das pessoas se comunicarem, nos textos e, conseqüentemente, nos tipos de Letramentos.

Em relação aos NLS de maneira particular, podemos dizer que eles são bem mais recente que os Multiletramentos. Essa nova área de estudo não possui nem 20 (vinte) anos de vigência, portanto, ainda não se encontram muitos estudos sobre os NLS e sua história. Diante disso, podemos evidenciar que, de acordo com Rojo e Moura (2019), tal área surgiu cerca de uma década depois do surgimento dos Multiletramentos. Ou seja, os estudos dos Novos Letramentos começaram a surgir a partir do ano de 2007 quando "outros pesquisadores voltam a sentir necessidade de adjetivar os letramentos, dessa vez como "novos letramentos [...]" (ROJO; MOURA, 2019, p. 25)

É importante destacar que o autor Bauman (1998), ao estabelecer comparações e buscar evidenciar as principais rupturas entre o mundo pré e pós-globalizado, pontua que antes do fenômeno da globalização, o mundo

se estabelecia numa tentativa de equilíbrio entre duas potências – Estados Unidos da América e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – que se mantinham e se apropriavam em níveis político e cultural. Cenário que, porém, viria a se modificar após a eclosão da globalização, que demarcou o fim dessa totalidade e aproximou-se do que o autor descreve enquanto um “campo de forças dispersas e díspares” (BAUMAN, 1998, p. 66).

Deste modo, essas modificações assistidas e vivenciadas ultimamente têm ocasionado aspectos como a emergência de novas tecnologias de informação que, desde o século XX, vêm proporcionando mudanças significativas nos hábitos cotidianos das pessoas, inclusive no que diz respeito às práticas de Letramento e às relações entre os . 10 atores envolvidos em tais práticas, chegando à elaboração de novos conceitos que decorrem daquele já mencionado no tópico anterior, referente ao Letramento. A esse respeito Lopes (2018) pontua o seguinte:

Diante desse contexto de evolução tecnológica e de estabelecimento de novas relações e práticas sociais, em meados da década de noventa, um grupo de especialistas em linguagem e educação, conhecido como Grupo de Nova Londres (GNL)<sup>7</sup>, articulou o conceito de multiletramentos, a partir da observação e interpretação das mudanças vigentes no mundo naquela época e ainda hoje (LOPES, 2018, p. 236).

O emprego dos prefixos “Multi” e “Novos”, respectivamente, à palavra Letramento dá origem aos termos Multiletramentos e Novos Letramentos que surgem, então, da proposta de que o uso desses termos representasse a multiplicidade das possibilidades de Letramentos na sociedade tecnológica em voga, variedade essa que se dá tanto do ponto de vista da multissemiose dos textos que circulam, quanto da multiplicidade cultural verificada, uma vez que essas entram em contato com esse mundo globalizado e vão decorrendo em um hibridismo cultural, a começar pelo ponto de vista linguístico.

Assim, poderíamos recapitular que o emprego Multiletramentos e Novos Letramentos são expressões aplicadas enquanto alternativas de dar conta das novas e plurais práticas de linguagem vigentes na sociedade globalizada do século XXI.

Os novos letramentos e multiletramentos estabeleceram-se, assim, como perspectivas inovadoras para compreensão das práticas de letramento hoje presentes na sociedade globalizada do século XXI. Os pesquisadores



atualmente envolvidos nesses estudos tomam por base a noção de que essas práticas de letramento não são individuais, mas sim sociais, ou seja, são compartilhadas por comunidades e grupos sociais específicos e, por isso mesmo, são plurais (MATOS, 2014, p. 110).

Diante disso, tanto no mundo e quanto no Brasil, de forma específica, foi possível assistirmos a uma série de estudiosos que acompanhando essas movimentações e alterações que o uso desses termos foi propondo, ou ainda, esses mesmos estudiosos passaram a destinar pesquisas que resultaram na elaboração de estudos que analisavam esses aspectos. Dentre essas, podemos destacar algumas dessas alterações que foram precursoras

A partir do final dos anos 70 e início dos anos 80, pesquisadores do letramento passaram a descrever as práticas de leitura e escrita como práticas intrinsecamente ligadas às práticas sociais em uso de grupos sociais específicos, desafiando a maneira tradicional de se abordar a leitura e a escrita. Grandes nomes que figuram dentre esses pesquisadores são Shirley Brice Heath (1983) e Brian Street (1984), além do trabalho seminal de Scribner e Cole (1981 apud BAYNHAM; PRINSLOO, 2009), dando início ao que hoje é conhecido como Estudos sobre Novos Letramentos ou New Literacy Studies (BAYNHAM; PRINSLOO, 2009; LARSON; MARSH, 2005). Gee (2008) e Baynham e Prinsloo (2009) afirmam que esses estudos . 11 começaram a surgir no início da década de 1990, a partir de pesquisas realizadas em diferentes áreas do conhecimento (MATOS, 2014, p. 108).

De modo geral, embora apresentassem particularidades entre si, podemos destacar que tanto os estudos dos Multiletramentos quanto os dos Novos Letramentos corroboravam com a ideia de que o termo Letramento em si não dava mais conta dessa pluralidade que eclodiu a partir do mundo dito globalizado, uma vez que o computador, a internet, os instrumentos digitais e as tecnologias de modo geral trouxeram muitas alterações às comunicações humanas.

Sendo justamente a partir desse processo e desse contexto que se realiza a abrangência de formas comunicacionais que assistimos, assim como: a eclosão do termo Novos Letramentos (NLS) e do termo Multiletramentos, que viriam selar essa mudança de perspectiva no estudo e na aquisição do Letramento, a considerar, inclusive, o contexto social

dinâmico e plural em que isso se dava, em especial no mundo atual, marcado pela rápida difusão e constante uso das tecnologias de informação.

Logo, na perspectiva de Matos (2014), esses processos vivenciados na sociedade vêm acarretando mudanças exponenciais para a população de modo geral, influenciando também os processos educativos. E diante disso, os NLS emergem do objetivo de despertar a consciência crítica dos sujeitos tendo em vista que esses:

abarcam uma noção de linguagem como prática social e a compreensão de que é necessário proporcionar o desenvolvimento do senso crítico dos cidadãos/alunos, permitindo questionar, analisar e contestar as relações de poder existentes, com vistas a provocar mudança social (MATOS, 2014, p. 103).

Com base nisso, podemos perceber que novas práticas sociais levam, conseqüentemente, ao surgimento de novas formas de letramento e esses, então, partem nesse novo contexto de uma ideia de gerar poder e empoderamento.

Partindo do pressuposto que a língua não só media as relações, nomeando as experiências, mas simultaneamente participa da produção de sentidos, construindo-os, a linguagem acaba assumindo uma força de legitimação e distribuição do conhecimento, que determinará posições de poder e autoridade histórica, social e política (ALVES, 2018, p. 20).

Além do mencionado acima, essa dimensão de poder conferida por meio dessas novas formas de Letramentos, segundo Lankshear e Knobel (2007) apud Alves (2018), pode se dar ainda na medida em que o sujeito passa a participar do processo de forma ativa, tendo esse interlocutor papel essencial. Logo, a partir desse reconhecimento como parte fundamental do processo, o indivíduo passa a atuar nessa construção de sentido em suas diversas interfaces, seja na leitura de um texto impresso ou na leitura do mundo.

Ainda de acordo com as constatações dos autores citados no parágrafo anterior, esses Novos Letramentos têm como cerne justamente a relação que se estabelece entre prática humana e a produção. Isso acarretaria, por seu turno, em uma distribuição, troca, refinamento, negociação ou contestação de significados, de modo que houvesse um significado atribuído a essas produções pelos sujeitos, não sendo possível haver o

segundo sem o emprego do primeiro e nem tampouco verificar significado alheio à prática em si.

Lankshear e Knobel (2007) apud Alves (2018) aplicam essas considerações da relação entre as produções e atribuição de significados pelos sujeitos e exemplificam o emprego dessa relação a partir da leitura de textos bíblicos, por exemplo, uma vez que esses podem – e geralmente são – ser lidos por pessoas imersas em contextos distintos que, consequentemente, apresentarão modos leituras discrepantes, cada uma partindo de aspectos como a corrente religiosa/ ideológica a que pertencem, atitudes e valores que carregam, interação com o texto, dentre outros fatores. Nesse caso, constatamos que há uma constante ação e interação, construção e reconstrução.

Dessa maneira, compreendemos que não há leituras ou escritas significantes desassociadas das práticas sociais vivenciadas pelos sujeitos, uma vez que as experiências desses incidem sobre as formas de leitura, percepção, interpretação, ou seja, na produção e consumo desses Letramentos, levando-se em conta que os significados não são construídos de modo isolados, mas que acarretam signos linguísticos que conferem aceção.

Contudo, é preciso considerar ainda que essas novas propostas decorrem, muitas vezes, em desafios para os educadores à medida que o contexto escolar diante dessa sociedade globalizada também é caracterizado por essa multiculturalidade que é reflexo de um diversificado leque de padrões sociais, culturais, étnicos, linguísticos, etc. Diante disso, alguns estudos já se voltam à laboração de maneiras que possam propor reflexões relacionadas ao processo educativo e às novas tecnologias de informação, esses últimos podem potencializar o trabalho docente diante dessa pluralidade encontrada no público escolar.

Enquanto a escola reluta em introduzir as tecnologias atuais na mediação pedagógica, discute quem fica com a chave dos laboratórios de informática e se preocupa com o tempo que os jovens (e as crianças também!) ficam 'no computador' as conexões vão se fazendo, as comunidades de aprendizagem formadas espontaneamente vão se tornando cada vez mais importantes na distribuição e construção de conhecimentos e saberes. [...] A utilização dos recursos da multimodalidade para as interações nas diversas redes sociais e a tendência à centralidade da imagem em relação ao texto verbal também se constituem em

opções por modos de expressão não valorizados na maioria das escolas (GOMES, 2010, p. 8).

Nesse caso, concordamos com as considerações feitas pelo autor supracitado à medida que ele defende o uso dessas tecnologias atuais em favor do ensino enquanto instrumentos que podem atuar efetivamente na construção e distribuição desses saberes produzidos constantemente, uma vez que é inegável o peso das tecnologias de informação na sociedade atual e diante desse fato é preciso encontrar formas de canalizar isso em prol de êxitos que se possam obter por meio destas tecnologias.

Consideramos que em meio a esse desconhecimento que o uso do termo Novos Letramentos ainda pode causar, devido a sua elaboração recente, podemos destacar outro pontapé para a difusão, o conhecimento, o uso e, por consequência, a otimização desse conceito novo seria que esse fosse divulgado para além dos ambientes institucionalizados ou acadêmicos em si, podendo chegar às esferas do senso comum onde também esses Letramentos são constituídos. Dessa forma, concordamos com a citação expressa abaixo que pontua o seguinte:

Diante do exposto, sou levado a admitir que o conhecimento adquirido na escola e fora dela deveria ser complementar e interligado, para que ocorra uma prática social de letramentos, com alunos/sujeitos/ cidadãos conscientes, críticos, ativos e participativos em seus contextos sociais, tornando o letramento uma ferramenta potencialmente significativa para mudanças e para o empoderamento (ARAÚJO, 2013, p. 30).

Essa necessidade ressaltada acima urge da demanda de que nas esferas de senso comum a alfabetização- enquanto correspondente a esse processo de alguém se tornar detentor ou não da habilidade de leitura e escrita- ainda está no centro dessa discussão sobre aprendizado e práticas concretas do uso da língua, de maneira que os processos de Letramentos que se dão fora dessas práticas de ler e escrever são, na maioria das vezes, desconsiderados (MAGNANI, 2011).

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Evidenciamos que as discussões realizadas até aqui nos mostram quão é importante ter conhecimento histórico, mesmo que de maneira mais geral, de uma determinada área para que possamos, de fato, compreendê-la nos dias de hoje. Desse modo, fez-se necessário abriremos

espaço para essa breve discussão acerca da história do surgimento dos NLS, visto que é uma área de estudo ainda muito recente.

Destacamos, também, que, devido ao fato dos estudos sobre os Novos Letramentos ainda serem muito recentes, possuindo pouco mais de 10 anos, não foi possível encontrar muitos materiais que abordassem mais acerca do surgimento e da história em si dessa nova área que se faz presente dentro dos estudos dos Letramentos. Porém, esperamos que esse trabalho possa contribuir, de alguma maneira, com o desenvolvimento de novos estudos e novas discussões sobre os NLS.

## ABSTRACT

We aim, through this work, to provide a theoretical and historical discussion about how studies on New Literacy (NLS) have been happening. We show that, although this area is still recent in the Brazilian academic field, it has been growing significantly, with regard to the emergence of debates about Literacy that later gave rise to what is called New Literacy nowadays. In order to carry out such a study, we consulted other works that address the history of New Literacy. In this sense, we used the bibliographic review as a methodology, based on authors who deal directly or tangentially with the theme we propose, so that, based on their productions, we could base our discussions regarding the emergence of New Literacy. For this, we used as theoretical and also historical foundation the studies formulated by authors such as Lankshear and Knobel (2007), Lopes (2018), Magnani (2011), Matos (2014), among others. With the completion of the work, we evidenced that the discussions carried out show the importance of having historical knowledge, even if in a more general way, in a certain area. We also emphasize that, due to the fact that studies on New Literacy are still very recent, it was not possible to find many materials that addressed the emergence and history of this new area that is present in Literacy studies. However, we hope that this work can contribute in some way to the development of new studies and new discussions on the history of New Literacy.

**Keywords:** History, origin, literacy, new literacy.

## REFERÊNCIAS

ALVES, J. G. Teorias dos novos letramentos e multiletramentos: perspectiva crítica do ensino de Línguas Estrangeiras. **Revista Papéis**. v. 22, n. 43. Campo Grande - Mato Grosso do Sul. 2018, p. 8-29.

ARAÚJO, M. S. Enfoques epistemológicos sobre (novos) letramentos. **Revista Linguagem em Foco**. V. 12, n. 1. Fortaleza- Ceará. 2013, p. 27- 40.

BAUMAN, Z. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BRANDT, D.; CLINTON, K. Limits of the local: expanding perspectives on literacy as a social practice. **Journal of Literacy Research**, v. 34, n. 3, p. 337-356, 2002.

GOMES, L. F. Redes sociais e contracultura: a escola fora da escola. In: Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, 3, 2010. Recife. **Anais**. Recife, 2010, p. 1-23.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling "the new" in new literacies. In: M. KNOBEL; C. LANKSHEAR (Eds.) **A new literacies sampler**: New literacies and digital epistemologies. New York: Peter Lang, 2007. Vol. 29, p. 1-24. . 15

LEMKE J. L. Multimedia and Discourse Analysis. In: J. P. GEE; M. HANDFORD (Eds.). **Routledge Handbook of Discourse Analysis**. London: Routledge, 2011. p. 263-267.

LOPES, J. G. **A prática docente mediada por materiais didáticos digitais interativos**. 2015. 155 p. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada). IEL – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

\_\_\_\_\_. Novos Letramentos, Multiletramentos e Protótipos de Ensino: produção e análise de um livro digital interativo. **Revista Triângulo**. v.11, n.2. Uberaba: Minas Gerais, 2018. p. 231- 251.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica 1999.

MAGNANI, Luiz Henrique. Um passo para fora da sala de aula : novos letramentos, mídias e tecnologias. **Revista X**. v. 1, 2011. p. 1- 16.

MATOS, A. M.A. Novos Letramentos: perspectivas atuais para o ensino de Línguas Estrangeiras. **Signum**. v. 1, n. 17. Londrina. 2014, p. 102-129

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

..... **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ROJO, R.; Moura, E. **Letramentos, mídias, linguagens.** 1. ed. – São Paulo: Parábola, 2019.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

# MEMES EM LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE DA METAFUNÇÃO COMPOSICIONAL

EDILANNY DE LIMA PEREIRA<sup>1</sup>  
FRANKLIN OLIVEIRA SILVA<sup>2</sup>

## RESUMO

Este trabalho teve, como objetivo, analisar a Metafunção Composicional e os seus elementos presentes em *memes* de língua inglesa e é fundamentado na Gramática do *Design Visual - GDV de* Kress e van Leeuwen (2006) em um contexto de letramento visual. O estudo tem ênfase na Metafunção composicional: *Information value* (valor da informação), *Saliency* (saliência) e *Framing* (enquadramento). A pesquisa é de caráter descritivo e documental porque investiga extratos de imagens retirados da *internet*. É também uma pesquisa de campo, pois parte dos dados foram colhidos em uma escola pública da rede estadual de ensino em Teresina-PI, através de observação de aulas; é analítica, pois as informações colhidas foram intensamente debatidas para obtenção dos resultados da pesquisa. A abordagem é de natureza qualitativa, tendo em vista que envolveu observação e exposição dos dados de maneira minuciosa e aprofundada. O *corpus* é constituído de cinco *memes* de sites diversos, com amostra de dois *memes* para este trabalho. O resultado das análises mostrou que a visão dos alunos sobre o letramento visual foi ampliada, confirmando, dessa forma, as hipóteses. Observou-se que, a identificação dos elementos composicionais, propostos pela Gramática do *Design Visual* é de suma importância na construção do sentido do *meme*.

**Palavras-chave:** Multimodalidade; Metafunção Composicional; Meme

1 Mestranda em Letras pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI, ennyelp7@gmail.com;

2 Professor Adjunto da Universidade Estadual do Piauí - UESPI, franklinoliveira@cchl.uespi.br.



## INTRODUÇÃO

Os textos não verbais sempre foram dispostos como complementos da linguagem verbal com o intuito de exemplificar ou simplesmente ilustrar em segundo plano aquilo que estava escrito. Esses tipos de textos eram analisados separadamente. Após os estudos sobre multimodalidade, a relação entre imagem e texto foi modificada. A imagem passou a ser lida como texto e imagem integrados na produção de sentido. Entretanto, o texto imagético não sobrepõe o texto escrito.

Inicialmente, o termo multimodalidade surgiu na década de 1920 no campo da psicologia em estudos sensoriais. Van Leeuwen (2011) afirma que a expressão é oriunda da psicologia da percepção e ganhou destaque em experimentos. Os profissionais da área faziam pesquisas para compreender a percepção de bebês ao ouvir um som. Posteriormente, os estudos avançaram para o campo da linguagem, no segmento dos estudos semióticos, analisando as diferentes formas de comunicação e os variados códigos utilizados.

Os textos multimodais são diversos, tais como: filmes, falas, cartazes, layouts, **memes** etc. O estudo sobre esses textos deu-se pela composição dos códigos multimodais ou, como Kress e van Leeuwen (2006, p.183) chamam, de textos complexos.

O tema deste estudo surgiu durante o desenvolvimento da disciplina “Análise do Discurso”, ainda na graduação, e mais especificamente o tópico análise de discurso multimodal. A partir daí, surgiu o interesse em aprofundar a teoria da multimodalidade utilizando os **memes**. A pesquisa traz uma importante contribuição para os estudos de textos multimodais, em que os compostos visuais são analisados com função de texto. O estudante de língua inglesa usufrui desse trabalho para buscar compreender a construção de um texto imagético a partir de um propósito comunicativo.

A imagem pode oferecer diversas leituras e releituras. Isso ocorre no processo de criação do texto multimodal, em que os elementos que o compõem são dispostos de forma a transmitir uma mensagem. A proposta desse estudo permite aos leitores observar as possíveis inferências que são feitas a partir de uma imagem.

O texto e a imagem se complementam na produção de significado. Nesse sentido, embora o aluno não tenha o domínio do inglês, com o auxílio da imagem, é possível se aproximar do real propósito comunicativo do gênero. Os alunos participantes da pesquisa tiveram ao alcance um estudo

que facilitou a compreensão textual de um gênero específico, isto é, do **meme**.

Para seguir com o estudo fez-se necessário compreender o que é um **meme**. O termo é oriundo da teoria memética proposta pelo etólogo e escritor britânico Richard Dawkins (1976) após incluir formalmente o termo **meme** no seu livro *O gene egoísta*. O **meme** caracteriza-se pela natureza replicante e é capaz de alcançar milhões de pessoas.

A partir da compreensão do conceito de **meme**, essa pesquisa respondeu de que maneira a função composicional presente nos **memes** ajuda o aluno de língua inglesa a compreender o propósito comunicativo deste gênero. Para responder a esse questionamento, foram levantadas as seguintes hipóteses: a) o conhecimento da metafunção composicional em **memes** em inglês contribui para a compreensão da mensagem pelo espectador; b) no **meme**, os elementos composicionais possibilitaram a organização entre texto e imagem.

Mediante o questionamento que norteou este trabalho, o propósito geral dessa pesquisa foi analisar a Metafunção Composicional presente nos **memes** em língua inglesa, explorando os recursos utilizados nessa composição para a produção de sentido. Além de ter, como objetivos específicos: distinguir os elementos que formam um **meme**, aplicar a teoria da Metafunção Composicional da Gramática do Design Visual na análise dos **memes**; utilizar **memes** com textos em língua inglesa para a análise da relação entre texto e imagem.

O trabalho foi norteado pelos conceitos da Gramática do **Design Visual** através dos estudos feitos por Kress e van Leeuwen (*ibid*, p.177), com ênfase na Metafunção composicional e suas subdivisões: **Information value** (valor da informação), **Salience** (saliência) e **Framing** (enquadramento). O **corpus** foi constituído de cinco **memes** de origens diversas, escritos em inglês – textos e imagens ou outros elementos gráficos. Para este trabalho, foi utilizado uma amostra de dois **memes**.

## A MULTIMODALIDADE E A APLICAÇÃO DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL EM MEMES ESCRITOS EM INGLÊS

Os **memes** enquadram-se como textos multimodais, constituídos de texto verbal, texto não verbal, layout, tipografia, etc. Deste modo, para analisar esse tipo de texto é fundamental conhecer sobre os conceitos de multimodalidade, a gramática do design visual e compreender o que define

um *meme* mostrando que pode ser uma ferramenta útil a ser utilizada no ensino.

## Multimodalidade

O termo multimodalidade surgiu no início do século XX, no ano de 1920. A princípio foi utilizado de forma técnica para expressar a capacidade de percepção humana através de diferentes sentidos. Van Leeuwen (2011, p.668) afirma que a expressão é oriunda da psicologia da percepção e ganhou destaque em experimentos do efeito *McGurk*<sup>3</sup> que consiste na percepção do som associado à visão.

O termo multimodalidade foi incorporado por linguistas, semióticos e analistas do discurso de forma mais ampla, voltado para os estudos da comunicação. Assim como os profissionais do campo da psicologia nomearam como multimodal a associação de dois ou mais sentidos, os pesquisadores linguistas relacionaram o termo ao uso de modos semióticos, tais como: sons, imagens, vídeos, etc.

Dessa forma, percebeu-se que a compreensão de determinados textos dependia da associação que o mesmo tinha com outro tipo de modo verbal, ou seja, um texto verbal que precisa de um texto não verbal para complementar o sentido. Esse tipo de recurso semiótico começou a ser investigada pelos linguistas: um texto para ser compreendido necessita dos outros elementos que o acompanham? Um cartaz, por exemplo, é entendido pela junção de todos os elementos que o compõem, como layout, imagem, texto verbal, cores, etc. Mas, e se os componentes gráficos fossem removidos, o texto verbal manteria a capacidade comunicativa? Certamente comprometeria a compreensão, pois não seria um texto em sua totalidade comunicativa. Van Leeuwen (*ibid* - tradução nossa) ressalta que "a comunicação pública tem se tornado cada vez mais multimodal"<sup>4</sup> isso é notável através dos diferentes meios de comunicação.

Toda investigação na análise multimodal em busca do sentido e do significado fundamenta-se na teoria da Semiótica Social.

3 PLOS. "When your eyes override your ears: New insights into the McGurk effect: New model shows how the brain combines information from multiple senses." ScienceDaily. [www.sciencedaily.com/releases/2017/02/170216143941.htm](http://www.sciencedaily.com/releases/2017/02/170216143941.htm) (accessed June 30, 2017).

4 Original text: public communication had become increasingly multimodal. (Van Leeuwen, 2011, p.668)

A semiótica social multimodal fundamenta-se na teoria do significado de Halliday para além da linguagem, por compreender o significado como realizado por uma gama de modos semióticos, moldados no seu uso social. O campo de estudo da multimodalidade é abrangente, descrevendo o potencial dos recursos semióticos na produção de sentido, bem como as inter-relações semióticas que investigam as relações entre e através de textos multimodais. (HOLANDA, 2013, p.67)

E, para compreender essas relações de sentido, faz-se necessário expor os estudos da Gramática do **Design** Visual, que auxilia os conceitos semióticos, que tornou esse estudo possível, de forma mais concreta. Entende-se aqui a gramática tradicional como um conjunto de normas que rege a língua, enquanto a Gramática do **Design** Visual, doravante GDV apresenta a organização dos elementos que compõem um texto multimodal com organização sintática própria, no caso da pesquisa, de um **meme**.

## Gramática do Design Visual

A GDV descreve como os modos e recursos semióticos se organizam em textos multimodais. Assim como a linguagem verbal segue as regras da gramática normativa, Kress e van Leeuwen (2006, p.18) apresentaram uma gramática que regesse a estrutura de um texto multimodal. A princípio, os autores hesitaram na denominação "gramática" por se tratar de um conjunto de regras, pois o objetivo da proposta é tentar aproximar o texto visual de um sistema mais profissional, afastando, dessa forma, de uma análise amadora. Assim como as palavras fazem parte de um sistema sintático que determina como elas devem ser colocadas dentro de um texto, a GDV foi criada para explicar a combinação de elementos em torno da construção do significado da imagem.

A GDV propõe a análise de elementos recorrentes em uma imagem, a forma como são dispostos, a utilização de cores, a existência de um padrão, uso de layouts, tipografias, tamanhos diferentes de letras etc. Elementos esses, comumente encontrados na estrutura de uma imagem.

Diante de uma situação comunicativa, a língua é organizada sintaticamente para transmitir um significado, um sistema de escolhas. A língua nos permite dizer a mesma mensagem de formas diferentes de acordo com a ênfase que se deseja expressar. Já a imagem oferece recursos para cumprir determinadas funções comunicativas, na instanciação da linguagem em contextos específicos. Em comparação à GDV, é possível perceber

também, como as estruturas visuais se organizam para transmitirem uma mensagem. Por exemplo:

O que é expresso em linguagem através da escolha entre diferentes classes de palavras e estruturas de cláusulas, pode, na comunicação visual, ser expresso através da escolha entre diferentes usos de cores ou diferentes estruturas de composição. E isso afetará o significado. Expressando algo verbalmente ou visualmente faz a diferença. (tradução nossa - KRESS & VAN LEEUWEN, *ibid*, p.19).

A construção desse significado está relacionada aos elementos composicionais da imagem que iremos apresentar no item a seguir.

## Metafunções

Os textos multimodais, *memes*, que são explorados nessa pesquisa, estão segmentados de acordo com a estrutura do *design visual*. Cada elemento disposto em um *meme pode ter sido* intencionalmente elaborado de forma a construir um significado. Kress e van Leeuwen (*ibid*, p.193) afirmam que “os elementos são feitos para se relacionarem um com o outro, da maneira como são integrados em um significado com um todo”. O autor refere-se aqui aos elementos composicionais. As Metafunções da GDV foram renomeadas a partir das metafunções de Halliday em três categorias: representacional, interativa e composicional. Nesta pesquisa, abordaremos apenas a metafunção composicional.

## Metafunção composicional

Este trabalho está centrado na **Metafunção composicional**. Abordamos aqui a combinação dos significados representacionais e interativos. Essa sintaxe visual foi dividida da seguinte forma:

- **Valor de informação (*Information value*)**- os elementos trazem informações específicas, valores anexados às várias “zonas” da imagem: esquerda (*given*) e direita (*new*), superior (*ideal*) e inferior (*real*), centro e margem. Na zona da esquerda são inseridas as informações que supostamente o leitor já conhece, temos aqui a informação dada (*give*), enquanto à direita é fornecido algo que o leitor não esperava, um elemento geralmente contestável, portanto, o novo (*new*). Na zona superior (*ideal*), são colocadas as mensagens de maior destaque. Em contrapartida, a zona inferior

(real) fornece dados mais concretos. Kress e van Leeuwen (2006, p.181) afirmam que “esta estrutura é ideológica, no sentido de que não pode corresponder ao que é o caso, nem para o produtor ou para o consumidor da imagem ou layout”.

- **Saliência (*Salience*)**—É o elemento de maior destaque na imagem, que irá se colocar em evidência. Os elementos se apresentam em primeiro plano (***foreground***) ou plano de fundo (***background***), tamanho relativo, contrastes em valor tonal (ou cor), diferenças de nitidez etc.
- **Enquadramento (*Framing*)** - A presença ou ausência de dispositivos de enquadramento (realizados por elementos que criam linhas de divisão ou por linhas de quadro reais) desconecta ou conecta elementos da imagem, significando que eles pertencem ou não pertencem juntos em algum sentido. (KRESS & VAN LEEUWEN, *ibid*, p.194). O enquadramento (***frame***) pode ser forte, quando os elementos estão muito agrupados, ou fraco, quando estão pouco articulados entre si.

Para fazer um estudo sobre a composição dos **memes** é imprescindível compreender o que de fato é um **meme**. Portanto, o item a seguir irá apresentar sobre o surgimento dessa nomenclatura e o significado que a caracteriza.

## MEME: CONCEITO E ORIGEM

O termo **meme** manifestou-se a partir dos estudos característicos dos genes. A palavra **meme** nasceu da teoria memética, que é o estudo formal dos memes, proposta pelo etólogo e escritor britânico Dawkins (1976, p.112) em seu livro ***O gene egoísta***. No capítulo ***memes: os novos replicadores***, Dawkins (*ibid*) evidencia uma característica primordial do gene, a capacidade de replicação, isto é, de transmitir informações.

Mas como uma característica biológica poderia dar nome ao que conhecemos hoje como **meme**? O adjetivo replicante foi fundamental para a formulação da palavra **meme**. O autor quis transmitir uma característica biológica a uma manifestação cultural humana. Dessa forma, o escritor utilizou-se do seguinte trocadilho “Mimeme’ provém de uma raiz grega adequada, mas quero um monossílabo que soe um pouco como ‘gene’. Espero que meus amigos helenistas me perdoem se eu abreviar mimeme para meme.” (DAWKINS, *ibid*).

A partir da formulação do nome, a palavra que guia o *meme* agora passa a ser transmissão. O gene transmite uma característica comum de um pai para um filho, que por sua vez, terá outro filho que se tornará neto do pai e que continuará carregando informações da primeira geração. Para esse processo não há limitação pois enquanto as gerações forem propagadas os genes irão se replicar.

No âmbito cultural da geração humana, as informações também possuem natureza replicante. Uma história que era contada por avós hoje chega até os mais novos nascidos de uma família. A transmissão de informações é genética, histórica e agora tecnológica, pois é nesse ambiente que os *memes* se propagam. E atravessam fronteiras e línguas diferentes. Eles possuem uma velocidade surpreendente de disseminação.

## MÉTODO

A pesquisa de análise dos *memes* é do tipo descritiva, pois faz estudo e análise de dados. Essa investigação também é documental porque investiga extratos de imagens retirados da *internet*. É também uma pesquisa de campo, pois os dados foram colhidos em uma escola pública de Ensino Médio. O estudo é ainda de natureza qualitativa, tendo em vista que foram analisadas as características que particularizam uma imagem como um *meme*.

O universo do trabalho está centrado dentre todos os possíveis *memes* existentes na *internet*. Além de 340 alunos pesquisados em uma escola da rede estadual de ensino. O corpus escolhido é formado por cinco *memes* retirados desse universo da *internet*, de fontes diversas, através do critério de assuntos mais cotados na mídia. Foi utilizada uma amostra de dois *memes*. Como também, foram aplicados 34 questionários e selecionados 10, a partir do critério de respostas mais relacionadas ao conteúdo e/ou daqueles que usaram palavras do léxico da leitura visual, para apresentar os dados sobre a aplicação dos estudos da Metafunção Composicional. A análise foi dividida em duas partes: a primeira, o estudo dos elementos composicionais em cada *meme*; e a segunda, com os resultados obtidos nos dois questionários.

A aplicação do questionário, incluído na pesquisa de campo, foi dividida em duas etapas: a primeira, foi feito um teste de sondagem com nove questões, para conhecer o nível de conhecimento dos alunos a respeito de multimodalidade e as práticas de letramento visual mostrando os *memes* sem orientação da teoria; a segunda, após a explicação da teoria, foi aplicado um questionário sobre a Metafunção Composicional presente nos cinco *memes*. As questões foram todas subjetivas.

O tempo de intervenção em sala foi de duas horas-aulas de cinquenta minutos cada. Para sintetizar as informações obtidas e facilitar a compreensão dos resultados, optou-se pelo uso de gráficos. Aquelas que necessitaram de mais detalhamento, foram transcritas as respostas dos alunos para discussão.

Na próxima seção, apresentamos a análise de um meme quanto à metafunção composicional e, em seguida, o resultado da pesquisa através dos questionários. Os **memes** foram coletadas no período entre agosto e outubro de 2017 dos sites: *sitememes.com*<sup>5</sup>, *funnybeing*<sup>6</sup> e *m.imgur.com*<sup>7</sup>.

## SIGNIFICADOS COMPOSICIONAIS NOS MEMES

Os significados composicionais: valor da informação, saliência e enquadramento serão expostos a seguir nos dois **memes** utilizados como amostra na pesquisa. Pretende-se mostrar aqui como os vetores estão organizados de acordo com cada zona da imagem. Alguns **memes** não apresentarão todos os vetores.

**Figura 1:** I got 99 problems but Polinium-210 ain't one...yet



**Fonte:** <https://imgur.com/gallery/7p5BW>

5 Site *memes.com* Disponível em: <<http://www.memes.com>> Acesso em: set-out/2017

6 Site *funnybeing* Disponível em: <<http://www.funnybeing.com>> Acesso em: set-out/2017

7 Site *m.imgur.com* Disponível em: < <https://m.imgur.com/gallery/7p5BW>> Acesso em: set-out/2017



O **meme** representa uma crítica que foi bastante veiculada na Copa do Mundo em 2018.<sup>8</sup> A repercussão foi pelo envenenamento do ex-expião russo Sergei Skripal e sua filha. Os Ingleses acusaram o governo russo de usar armas químicas em um ataque contra Skripal.

Ao analisar o **meme** da figura 1, verifica-se que a imagem está dividida em apenas duas zonas. A parte superior (ideal) e a parte inferior (real). Kress e van Leeuwen (2006, p.181) defendem que as imagens estáticas devem ser analisadas nesse formato, e isso tem valor para outras imagens. O ideal é a informação que é usada para chamar a atenção do leitor *“England reveal the new kit”*, enquanto que o ideal traz uma informação mais concreta sobre o que foi dito na parte superior *“for the 2018 Russian world cup”*.

A imagem também pode ser estruturada nas zonas de centro e margem, porém esses elementos não estão presentes em todas as imagens. Os valores da informação podem ocorrer, ou não, em sua totalidade, dentro de um **meme**. Nesse caso, é possível identificar um elemento central na figura 1, isto é, um elemento em que as outras estruturas de margem estão associadas a ele. O centro está no jogador de futebol vestindo uma roupa de prevenção contra um envenenamento, portanto é o elemento que está em saliência máxima. A Saliência irá mostrar quais dos elementos são mais importantes hierarquicamente na composição de uma imagem.

A figura 1 possui poucas linhas divisórias, o enquadramento aqui é mais fraco visto que há apenas uma linha que divide o campo do céu azulado. Quanto à relação texto e imagem, configura-se aqui o relay, visto que imagem e texto complementam-se.

---

8 Informação disponível em: <https://esporte.uol.com.br/futebol/copa-do-mundo/2018/noticias/2018/06/14/guerra-envenenamento-e-boicote-copa-da-russia-comeca-sob-tensao-politica.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em 12 dez 2018.

Figura 2: Oh TrumpYouAgain



Fonte: <http://www.funnybeing.com/80-best-donald-trump-memes/>

A disposição dos elementos da figura 2 é diferente se compararmos com a figura 1. Se analisarmos a imagem no eixo vertical teremos Barack Obama como a informação dada (*given*) no lado esquerdo e as demais pessoas com informação nova (*new*) no lado direito. Do ponto de vista horizontal, a expressão de surpresa de Obama constitui o ideal na parte superior. Na parte inferior "*Oh, Trump, you again?*" completa o sentido e explica a expressão facial de Obama, aparentemente demonstrando uma surpresa inautêntica. O real aqui é a informação mais precisa que é responsável pelo sentido do *meme*; caso contrário, o mesmo não poderia ser compreendido. A zona centro não é possível determinar, visto que a imagem de Obama ocupa o lado esquerdo do *meme*. Porém, embora ele não esteja no centro da imagem é o elemento mais central que existe em relação às demais pessoas.

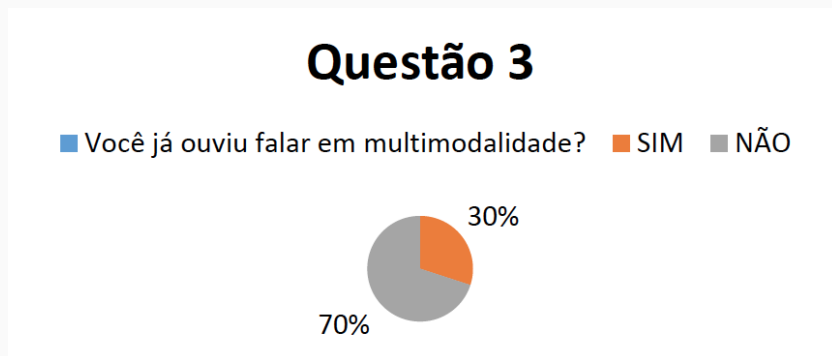
A figura 2 apresenta uma forte organização hierárquica dos elementos. Encontra-se em *foreground*, Barack Obama falando ao telefone. Ele é o item de maior destaque do *meme*, enquanto as demais pessoas que compõem o espaço estão em segundo plano (*background*). O desfoque foi utilizado para garantir a importância de qual elemento realmente é o centro da mensagem, justificando dessa forma a diferença de nitidez entre

as pessoas. Kress e van Leeuwen (*ibid*, p. 202) afirmam que “ser capaz de avaliar o peso visual dos elementos de uma composição é poder julgar como eles se “equilibram”. A figura foi elaborada de tal forma, que ao ser vista, a mulher de vermelho não chame mais atenção que Obama, por isso a necessidade de desfocar o tom de cor.

Note que na figura 2 não há a presença de quadros divisórios, os elementos fazem parte de um mesmo *frame*, portanto o enquadramento nessa imagem é fraco. Quanto à relação texto e imagem, há aqui um caso de ancoragem, pois para que a expressão de Obama seja compreendida é necessária a presença do texto.

Após a análise dos *memes*, fez-se necessário expor os gráficos mostrando o resultado sobre o questionário de sondagem. Em síntese, selecionamos apenas duas questões, dentre as nove, para este trabalho seguindo o critério de questões mais respondidas pelos alunos. A seguir, o primeiro gráfico expõe o nível de conhecimento dos alunos a respeito de multimodalidade.

Gráfico 01



**Fonte:** a autora

Um ponto importante da pesquisa era saber se os entrevistados já tinham ouvido falar em multimodalidade. A partir daí, foi possível se ter uma noção dos resultados do segundo questionário. Apenas 30% dos alunos disseram ter ouvido falar na teoria. Foi solicitado que escrevessem, em caso afirmativo, sobre como e onde eles haviam conhecido a respeito do termo. Estas foram as respostas dadas:

Aluno 1: “não lembro, mas já ouvi falar”.

Aluno 2: “já ouvi falar em um documentário em uma rede social”

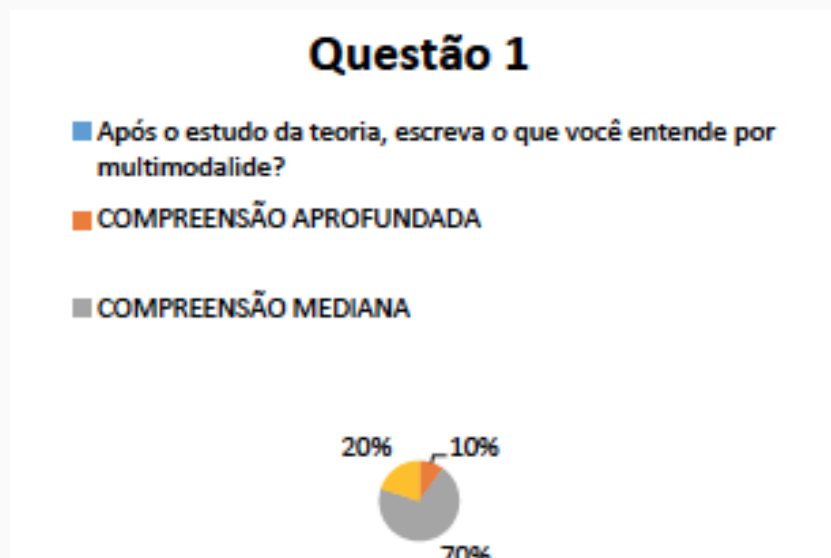
Aluno 3: "na televisão, nas olimpíadas"

Nota-se que não há uma resposta mais aprofundada sobre o assunto, o que demonstra pouco ou nenhum conhecimento sobre multimodalidade.

Foi apresentado aos alunos a teoria da multimodalidade e as metafunções composicionais da GDV. Os **memes** dessa pesquisa foram mostrados em dois momentos: antes e depois da teoria. A intenção era saber como eles analisariam os **memes** após terem uma noção sobre multimodalidade e as metafunções composicionais.

A primeira questão abordou o conhecimento deles a respeito de multimodalidade, após o estudo da teoria. Obteve-se o gráfico seguinte:

Gráfico 02



Fonte: a autora

A parcela de alunos que não conseguiram nenhuma compreensão sobre multimodalidade foi reduzida se comparado aos que tiveram alguma compreensão. Conseguiu-se respostas como:

Aluno 1: "Sendo sincero, eu não lembro de nada."

Aluno 9: "Algo que serve para mostrar."

Verificou-se também uma tentativa aproximada de definir multimodalidade. As citações seguintes mostram que eles buscaram pelo menos um elemento que define o termo, sublinhados nos trechos.

Aluno 2: "É a observação da imagem e descrevê-la."

Aluno 3: "É a forma de estudar a imagem, dividindo ela em quatro."

Aluno 4: "Multimodalidade é o estudo do texto e a imagem."

Aluno 5: "De acordo com a exemplificação, a imagem tem 4 partes divididas, tem linha, cor, formato."

Aluno 8: "Relação entre texto e imagem."

O aluno 10, mesmo que de forma resumida, demonstrou compreender melhor a ideia de multimodalidade. Para ele, a linguagem multimodal:

Aluno 10: "É uma união de todos os fatores, texto, linha etc."

Esperava-se que os alunos utilizassem um pouco da linguagem inerente à GDV. No entanto, como justificado anteriormente, o uso das terminologias adequadas à teoria só seria possível com um tempo maior de intervenção em sala de aula.

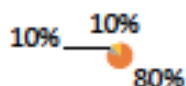
### **Análise dos memes por aluno**

O primeiro *meme*, que os alunos tiveram contato foi a imagem do ex-presidente Barack Obama falando ao telefone. Resultou na seguinte avaliação:

**Gráfico 03**

#### **Meme 1**

- Após conhecer sobre a Metafunção Composicional, qual a leitura que você faz dos memes?
- APENAS TRADUÇÃO OU TENTATIVA DE TRADUÇÃO
- UTILIZAÇÃO DA LINGUAGEM DA TEORIA (PARCIAL OU TOTAL)



Fonte: a autora

Embora tenham conhecido sobre a teoria, 80% do alunado analisaram o **meme** com a preocupação apenas de traduzir, mesmo que essa tradução não tenha sido tão fiel ao texto. É importante ressaltar aqui, que 10% dos alunos chegaram a usar de forma aproximada a linguagem estudada sobre a GDV. Seguem os termos sublinhados:

Aluno 3: "Homem que eu conheço no lado direito, não conheço lado esquerdo, em cima o ideal, embaixo o desfecho.

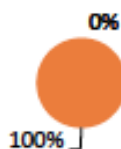
Percebe-se que o aluno 3 compreendeu que o lado direito da imagem traz uma informação já conhecida pelo leitor, ainda que não tenha utilizado o termo "lado". Quando ele se refere ao lado esquerdo, afirma não conhecer a informação, característica do "novo". Usou corretamente a localização do "ideal" e utilizou um termo inerente do tipo textual narrativa para substituir o "real".

O segundo **meme** que os alunos tiveram acesso mostra a situação de um jogador de futebol com uma roupa preventiva contra envenenamento. A análise feita pelos alunos foi:

#### Gráfico 04

##### Meme 3

- Após conhecer sobre a metáfora composicional, qual a leitura que você faz dos memes?
- APENAS TRADUÇÃO OU TENTATIVA DE TRADUÇÃO
- UTILIZAÇÃO DA LINGUAGEM DA TEORIA (PARCIAL OU TOTAL)



Fonte: a autora

A conclusão se diferencia do primeiro, visto que nesse **meme** os discentes preocuparam-se apenas em traduzir a mensagem em inglês. Não houve utilização da linguagem da teoria.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo aqui apresentando teve como objetivo a análise de imagens pelos alunos, com recorte para os **memes**, a partir dos estudos da GDV com destaque para a Metafunção Composicional e letramento visual, explorando os recursos utilizados em cada composição para a produção de sentido.

A pesquisa levantou duas hipóteses para responder ao problema que gerou esse trabalho, a saber, primeiramente: a) a composição das imagens do **meme** contribuiu para a compreensão da mensagem pelo leitor. Tal hipótese foi confirmada por essa pesquisa ao analisarmos os dados de cinco **memes** com textos escritos em inglês. Por conseguinte, presumiu-se que, no **meme**, b) o elemento composicional enquadramento possibilitou a organização entre texto e imagem, outra hipótese confirmada por esse trabalho. Ao analisar o quesito enquadramento, demos um realce à presença de linhas divisórias presentes nos **memes**. As linhas que compõem cada imagem viabilizam a presença de maior destaque ou menor destaque dos elementos, como foram abordados aqui os conceitos de enquadramento forte ou fraco. Essa análise se aproximou muito do conceito de saliência, que teve como função mostrar a informação mais importante de um **meme** a partir da visão de primeiro plano e segundo plano.

Em última análise, os dois questionários utilizados na pesquisa de campo, proporcionaram resultados de grande relevância para o estudo, pois se pode ver como alunos do 3º ano do Ensino Médio que participaram do estudo lidam com leitura de imagens. Os estudos aqui mencionados foram importantes para compreendermos a linguagem presente nas imagens, como texto, além do conceito tradicional de texto verbal ou oral.

As pesquisas sobre imagem não são contemporâneas. Elas sempre estiveram presentes na comunicação das pessoas. Com base nisso, há uma concisão entre as teorias aqui apresentadas, e assim como este trabalho contribuiu para o aprimoramento desse estudo, essa pesquisa dará margem a novas investigações para buscar compreender a linguagem imagética que vem ganhando cada vez mais espaço nos livros impressos e digitais.

## ABSTRACT

The goal of this work was to analyze the Compositional Metafunction and its elements on memes in English. It is guided by the Grammar of Visual Design – GVD by Kress and Van Leeuwen (2006), with a Visual Literacy approach. The focus of this work is the Compositional Metafunction: Information value, Salience and Framing. This research is descriptive and documental because it studies images taken from the internet. This is a field research since some of the data was collected in a State Public School through the observation of classes in Teresina, Piauí. It is also analytical for that the information collected were intensively studied to have its results. The approach is qualitative because the data was deeply observed and exposed in all its aspects. The literature is composed by five **memes** from several websites. The results showed that the view of the students about Visual Literacy was increased, endorsing all the hypothesis. It was observed that the identification of the compositional elements proposed by the Grammar of Visual Design is extremely important to the development of the meaning of a meme.

**Keywords:** Multimodality; Compositional Metafunction; Meme

## REFERÊNCIAS

DAWKINS, Richard. **O Gene Egoísta**. São Paulo: Companhia das letras, 1976.

HOLANDA, Maria Edelita Franco. **A Multimodalidade no CD-ROM interchangethirdedition: uma investigação à luz da gramática do design visual** 218f. Tese de Doutorado em Letras – Doutorado interinstitucional, UFPE/IFPI/UESPI, Recife, 2013. ( Não publicada)

KRESS, Gunther & VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2006.

VAN LEEUWEN, Theo. Multimodality. In: SIMPSON, James.(Org.) **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. New York, London: Routledge, 2011. Cap. 47

## SITES PESQUISADOS:

**got 99 problems but Polinium-210 ain't one....yet**. Disponível em: <<https://imgur.com/gallery/7p5BW>>. Acesso em: 14/06/2018



**Oh TrumpYouAgain.** Disponível em: < <http://www.funnybeing.com/80-best-donald-trump-memes/>>. Acesso em: 14/06/2018

# ANÁLISE DA PROPAGANDA DA CERVEJA SKOL: UM TEXTO MULTIMODAL

GENILDA VIEIRA RODRIGUES<sup>1</sup>

## RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a propaganda da cerveja Skol "Eu quero mais" que apresenta textos multimodais, verificando a relação dos sujeitos no discurso e quais os sentidos apresentados nesse contexto. Deve-se frisar que a propaganda estabelece uma interação com o leitor, na medida que tenta persuadi-lo para o consumo do produto, mostrando o quão interessante ele é. Nesse sentido, a imagem visual associada ao texto produzido se tornam imprescindíveis para obtenção do sucesso de venda do mesmo. Logo, será estudado a questão da linguagem da referida propaganda, demonstrando as estratégias de publicidade utilizadas pela empresa que vem buscando se tornar mais reconhecida no mercado de cervejas cada vez mais competitivo, observando a relação verbo-visual de seus comerciais. Em relação aos aspectos metodológicos, trata-se de um artigo de resultado de pesquisa obtidas em investigação, de caráter analítica, qualitativa e descritiva, baseada nos estudos de Lim-Fei. Como recurso técnico foram utilizadas análise verbo-visual presente nas peças publicitárias. Os resultados apontam que a Skol utiliza um discurso publicitário apelativo e persuasivo, fazendo uso de uma linguagem emocional, trazendo expressões acerca de sensações relacionadas ao consumo do produto e isso traz um destaque especial à sua marca.

**Palavras-chave:** Cerveja, Comunicação, Linguagem, Propaganda, Multimodais.

<sup>1</sup> Mestranda do Curso de Letras da Universidade Estadual do Piauí - UESPI, genildarodrigues@aluno.uespi.br

Figura 1 - Propaganda da Cerveja Skol



**Fonte:** Anúncio veiculado pela Skol retirado da internet. Disponível em "Google imagens". Acesso em 20 de julho de 2021.

## INTRODUÇÃO

A publicidade contemporânea tem se utilizado cada vez mais de recursos aprimorados para a construção de sentidos nos textos e o discurso publicitário apresenta-se com uma expressão persuasiva, onde o convencimento, o visual e as escolhas linguísticas constituem-se de argumentos importantes na produção do discurso de modo a construir uma ligação com o consumidor.

No atual contexto mundial, surgem novas formas de comunicação que se organizam através das múltiplas linguagens que juntas à interatividade do mundo virtual colaboram para a inclusão de outros elementos característicos como a imagem, gestos, cores e sons, tornando-se assim, contemporâneos e multimodais.

O consumo de cerveja no Brasil vem crescendo, segundo dados do SINDICERV - Sindicato Nacional da Indústria da Cerveja, representando um setor muito rentável comercialmente. Cerca de 13,3 bilhões de litros foram vendidos no ano de 2020, apresentando um aumento de 5.3% de vendas.

Dessa forma, é compreensível que as empresas busquem maior visibilidade devido a ampla variedade de tipos de cervejas, veiculando propagandas chamativas para persuadir e incentivar o consumo do seu

produto. No caso da Skol, esta vem se destacando através do conteúdo produzido em suas campanhas por meio de artifícios verbais e não verbais.

Nessa perspectiva, o objetivo desse trabalho é analisar o comercial da cerveja SKOL – “EU QUERO MAIS” e observar como ocorre a relação dos sujeitos no discurso e quais os sentidos serão apresentados nesse contexto, pois é uma propaganda que apresenta diversos meios para chamar a atenção do público, utilizando som, imagem, humor, ação e emoção.

A partir do exposto, o tema se reproduz como relevante, já que a interação do texto multimodal consegue cativar de forma mais eficiente o consumidor, se tornando uma ferramenta importante para as práticas comerciais, auxiliando a comunicação entre a empresa e o público que irá consumir a cerveja. Ademais, há a necessidade de se explorar mais e aprofundar-se sobre os aspectos críticos dessa modalidade de construção linguística.

É oportuno asseverar que as mudanças de comportamento das propagandas e comerciais de cervejas acompanham os novos hábitos e costumes dos seus consumidores, já que os textos são elementos dos eventos sociais.

Observando o potencial das imagens, aposta-se na multiplicidade de significados que podem se fazer presentes numa ilustração e o tratamento de seus elementos críticos nas propagandas veiculadas pela Skol, trazendo-se uma discussão e reflexão importante dessa temática.

## **TEORIA DA MULTIMODALIDADE**

Os estudos apresentados por Lim-Fei (2017), são baseados na abordagem sistêmica de Halliday (1994), que é uma teoria do significado como escolha, pela qual a linguagem, ou qualquer outro sistema semiótico, é interpretada como redes de opções interligadas e também oferece um vocabulário para descrever textos multimodais.

O'Halloran & Tan (2012), desenvolveram uma Abordagem Sistêmica no campo da multimodalidade para fortalecer o conhecimento e as habilidades de alunos do ensino médio para falar, compreender e questionar os significados feitos em textos multimodais.

Prediger e Kersch (2013), relata que a antiga configuração do papel em branco só com palavras, sem imagens e formatos chamativos está se tornando ultrapassado e obsoleto, tendo em vista que perde espaço na contemporaneidade devido a ausência de interesse de leitores que buscam

composições mais criativas, principalmente com o advento dos recursos digitais existentes nos dias atuais que subsidiam a multimodalidade.

Lim-Fei e Tan (2017) indicam uma abordagem sistêmico-funcional na qual podemos analisar textos multimodais. E essa abordagem propõe que os textos multimodais são analisados sob três perspectivas: forma, envolvimento e mensagem. Portanto, analisaremos apenas a mensagem.

A diversidade de linguagens existentes permite a interpretação crítica das mensagens que dependendo do contexto se apresenta com várias conotações. Na criação específica da mensagem há a atribuição de um sentido provocada pelo autor que representa algo a partir do interesse do objeto, interagindo com o público escolhido.

Dessa forma, a escolha dos signos irá repercutir na boa ou má recepção do interlocutor, sendo os textos multimodais uma ferramenta essencial para o estabelecimento de uma boa comunicação, através de uma mensagem compreensível e para a formação de leitores críticos.

## **MENSAGEM**

A mensagem a ser dirigida ao receptor contem inúmeros elementos que pode ter diferentes dimensões nos sentidos linguístico, visual, espacial, gestual e auditivo. Além disso, ela se propõe ao estabelecimento de várias referências.

A mensagem pode se direcionar a um Propósito – Educacional ou Entretenimento Educativo. Nesse condão, quando se remete a uma comunicação de caráter educativo, deve-se asseverar que que a sociedade progride através do processo educativo, enfatizando que quanto mais eficiente for este processo, melhor será o desenvolvimento da sociedade. Destaca-se, nesse sentido, o papel da escola na formação do indivíduo, ratificando como um agente socializador primordial, além do meio como influenciador do mesmo.

É salutar frisar que a educação deve ir além de transmissão de saberes, ela deve aprofundar-se num caminho de esperança, permitindo que o indivíduo faça uma análise crítica dos condicionantes sociais e através dessa percepção, busque forma de combatê-las. Toda informação deve ser encarada como fonte de aprendizado assim como afirma Paulo Freire (1987, p.136): “[...] a informação não comunica, veicula comunicados, palavras de ordem.”

No tocante ao caráter de entretenimento educativo, este contempla a combinação de conteúdos educativos de forma lúdica, estimulando a

aprendizagem. Essa metodologia pode ser utilizada em diversos ambientes e consegue provocar maior engajamento e motivação dos seus receptores, por ser uma forma mais dinâmica e divertida de ensino. A linguagem da propaganda pode em alguns momentos alcançar esse intuito, quando remete a conceitos não só comerciais, mas quando contribui para disseminação de cultura e utiliza símbolos sociais e políticos, proporcionado assim uma abordagem pedagógica.

Arruda (2013) acentua que nos últimos anos há um maior embasamento do conceito da multitarefa a ser reproduzida pelos indivíduos. Deste modo, deve-se observar novas formas de conteúdo e organização dos mesmos, ampliando os significados de suas produções para cada vez mais disseminar mais conhecimento, privilegiando-se o quantitativo.

Outro viés que se remete às mensagens podem ter caráter Apelativo - Poder/ Razão/ Emoção. Nesse caso utiliza-se discursos que vão ao encontro de interesses e emoções do receptor, apelando para mecanismos de persuasão que sejam fortes e convincentes o suficiente para fazer o destinatário acreditar naquilo que se objetiva com a mensagem dirigida. Há a utilização atrativa e intencional de imagens, cores, gestos, expressões corporais, dentre outros, podendo incluir ambientes sugestivos com o propósito de garantir o convencimento do leitor.

Esse tipo de técnica é comumente utilizada na publicidade, já que traz artifícios para o convite ao consumismo e fortifica a imagem da marca. Segundo Agostinho (2013, p.34) as emoções são essenciais nas propagandas e comerciais tendo em vista que elas "são umas das principais motivações do consumo hedônico..." O uso da publicidade emocional traz associações psicológicas para o receptor, transformando a sua mente e aproximando da marca, causando sentimento de afeição e intimidade com a mesma. Por isso, a utilização dos recursos que induzem sensações positivas fazem parte das estratégias das empresas mais bem conceituadas no mercado.

A mensagem Representacional - Literal/ Inferencial se dar sobretudo no processo cognitivo da informação de algo novo, obtido por intermédio de uma observação, ou seja há uma representação dada pela inferência, que por sua vez, é alcançada pela conclusão de um raciocínio. Reconhecendo-se as inúmeras possibilidades de significados contidas em um texto, o leitor tem autonomia e capacidade para compreender e formar sua opinião a partir da visão obtida em sua atividade cognitiva. Portanto, refere-se a uma habilidade importante para tomada de decisões, onde o transmissor deve elaborar inferências que evitem más interpretações, já

que esta ocorre no momento da interação e gera sentidos variáveis de acordo com a natureza da interação e memórias antigas do receptor.

A linguística textual sob o aspecto Contextual – Produção/Recepção proporciona a utilização da língua como meio de interação social sob determinado contexto, ou funcionalismo linguístico, acionando o receptor que vai sinalizar de alguma forma àquela produção emitida. Portanto, a situação colabora no direcionamento e sentido do discurso, gerando ou não aceitabilidade ao leitor.

A mensagem mostra ainda os tipos de persuasão relacionadas ao Ethos, Logos e Pathos que são os três modos de persuasão usados para apelar o observador e discutir os significados literais e inferenciais no texto. De acordo com Aristóteles (1926), os modos de persuasão contribuem para explicar como ocorre a persuasão na retórica.

Entende-se que o **Ethos** tem uma “variação de credibilidade ou confiabilidade, mas referia-se também a elementos de um discurso que refletiam no caráter particular do falante ou do autor do discurso e o **Logos** é o discurso demonstrado com alguma variação de “lógica ou raciocínio, mas menciona - se ao conteúdo real de um enunciado e como ele foi organizado e o **Pathos** é uma “variação do apelo emocional”, referindo assim aos elementos de um discurso que agradava a sensibilidade do público.

Apresentamos ainda o **Telos** para explicar o propósito ou a atitude particular de um discurso. Para tanto, faz-se necessário entender as situações retóricas apresentadas no texto, colocando ênfase, para só assim conseguir identificá-lo claramente. E ainda temos o **Kairos** que é um elemento do discurso, embora pouco conhecido em relação ao demais, mas é relevante para identificar o ambiente, tempo e o lugar específico onde ocorrem o discurso, contribuindo assim, de forma clara para a identificação do cenário.

No universo da publicidade, o **logos** se torna essencial para a formação dos discursos, onde são extraídos os preceitos de racionalidade e lógica, garantindo maior credibilidade na apresentação das mensagens. Essa razoabilidade argumentativa permite que a interação com o consumidor seja mais clara e confiável já que se trata de uma demonstração verdadeira ou aparente.

No tocante ao **Ethos**, este se reproduz ao caráter moral do orador, onde pode ser demonstrada uma mensagem bastante atraente, mas polêmica por ser abstraída de representações socioculturais próprias. Na utilização dessa ferramenta é projetado os valores vinculados à imagem do orador e essa construção, como as demais, utilizam recursos verbais e não verbais, mas sempre relacionados as paixões investidas do anunciante que

possibilita trazer uma identificação da marca exposta na publicidade, ajustando-se a cada situação sua interação simbólica.

E em relação ao **Pathos** nos comerciais, proporciona uma comunicação mais eficaz, pois a partir do conhecimento do público alvo, busca-se transmitir o que sensibiliza o interlocutor, impactando-o através de seus discursos e fazendo uso das mensagens multimodais a fim de alcançar melhores resultados para a empresa. O **pathos** se remete não somente à emoção, mas a paixão, obsessão, dentre outros sentimentos, sendo imprescindível a ocorrência de textos multimodais para dar mais ênfase a essas provocações humanas.

Nesse diapasão, importante observar, segundo Kress e Van Leeuwen (2006), a Semiótica Social como base teórica dos estudos da Multimodalidade, que se traduz como a ciência da vida dos sinais em sociedade. Ela começou com as pesquisas de Michael Halliday (1978), da Linguística Sistemico-Funcional, que afirmava que a linguagem não podia ser analisada de maneira isolada, desvinculada da sociedade e da cultura à qual pertence, pois, a dimensão social é o ponto de partida para a análise dos signos nessa teoria.

Desta forma, a metodologia de análise e classificação das estruturas visuais estão classificadas dentro das metafunções de Halliday (1994):

- Ideacional - representação das experiências de mundo por meio da linguagem.
- Interpessoal – apresentam estratégias de aproximação/afastamento para com o leitor e por isso são chamadas de interativas.
- Textual - modos de organização do texto, conhecidas pela nomenclatura composicional.

A formação de um signo é sempre motivada, quando se evidencia a metafunção ideacional, há a representação de eventos que se constituem de experiências apresentadas em textos não verbais. Nele há a oportunidade de discorrer sobre o mundo físico ou mental, representá-los, transmitir e expressar ideias. Há duas vertentes nessa metafunção, que se denominam experiencial e lógica. A primeira corresponde a experiência em si e a segunda se sistematiza com a junção das partes de um texto de modo que tenha-se uma organização lógica para se tornar compreensível.

Situação diferente ocorre na metafunção interpessoal, onde a linguagem irá estabelecer relações entre os participantes da interação, podendo ser reconhecido nessa interação, relações de poder, quando há sobreposição de controle por um dos participantes, mas tem como principal



objetivo o entendimento mútuo através da linguagem. Há a utilização das funções emotiva, conativa e fática para a produção do efeito desejado na interpessoal, pois busca-se interagir e receber uma reação do interlocutor, convencendo-o de algo. Nesse tipo de interação, podem ser negociados bens e serviços e informação, utilizados em comerciais e propagandas.

As funções metalinguística e poética podem ser relacionadas à metafunção textual, já que ajuda na organização e estruturação do texto e nela estão contidas a organização das funções experiencial e interpessoal, proporcionando a organização da linguagem de forma coerente e linear.

Essas metafunções são apresentadas ainda por Lim-fei & Tan (2017), baseadas nos estudos de Halliday (1994), apresentando assim:

- Envolvimento – apresentam estratégias comuns usadas nos textos visuais para atrair atenção.
- Mensagem – baseados nessa compreensão de mensagem, os alunos identificam os modos de persuasão, usados para apelar ao observador e discutir os significados literais e inferenciais no texto visual.
- Forma – as informações que são oferecidas aos visualizadores são normalmente incluídas em recursos típicos de um texto de anúncio.

Portanto, analisamos que as metafunções aplicadas por Lim-fei (2017), correspondem as metafunções apresentadas por Halliday (1994).

## **METODOLOGIA**

Em relação aos aspectos metodológicos, trata-se de um artigo de resultado de pesquisa obtidas em investigação, de caráter analítica, qualitativa e descritiva. Como recurso técnico foram utilizadas análise verbo-visual presente nas peças publicitárias. Logo, utilizou-se todas as ferramentas acima explicitadas para obtenção do escopo deste artigo.

A análise será de acordo com os estudos de Lim-Fei (2017) que assevera que a essência do letramento multimodal é a capacidade de os alunos poderem visualizar textos multimodais de forma crítica e fazer representações multimodal.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a análise crítica do corpus, foi selecionado um anúncio da cerveja SKOL e nele será informado a mensagem e seus componentes. As cinco imagens são uma sequência de uma única campanha compondo a mesma estrutura linguística, mudando somente os referentes.

### Propósito

O propósito do texto visual pode ser indicado como: educacional, de entretenimento e econômico. E na mensagem do comercial mostra o propósito com o objetivo de entretenimento como a diversão dos participantes do evento e o econômico está relacionado com o produto exposto.

Figura 2 - Propósito do anúncio da cerveja Skol



**Fonte:** Anúncio veiculado pela Skol retirado da internet. Disponível em "Google imagens". Acesso em 20 de julho de 2021

Como se observa na figura 2, nas duas imagens apresentadas, o consumo da cerveja está sempre associada à festividade, praias e locais agradáveis e mais frequentados pelos brasileiros, induzindo a combinação perfeita para o consumo da bebida.

### Apelativo

O apelativo é caracterizado pela persuasão do *Ethos* (poder e confiança na autoridade), *Logos* (razão) e o *Pathos* (a emoção e sentimentos em relação ao público). Na propaganda a emoção, desperta no consumidor a necessidade de sentir-se atraído ao consumo, marcando a presença forte do *Pathos*.

**Figura 3** -Referente apelativo do anúncio da cerveja Skol



**Fonte:** Anúncio veiculado pela Skol retirado da internet. Disponível em "Google imagens". Acesso em 20 de julho de 2021

A emoção e sensação representada pela figura 3 demonstra sorrisos de satisfação, felicidade e bem-estar, provocando vontade de consumo da bebida apresentada, aumentando o grau de convencimento, mesmo sem utilizar a mensagem verbal.

### **Representacional**

O representacional é identificado através do literal que está baseado no sentido apresentado no texto e o inferencial é aquele sentido compreendido pela observação ou dedução estabelecida no contexto. Na propaganda analisada o literal apresenta-se claramente, pois não há nenhuma informação complementar.

**Figura 4** - Referente Representacional do anúncio da cerveja Skol



**Fonte:** Anúncio veiculado pela Skol retirado da internet. Disponível em “Google imagens”. Acesso em 20 de julho de 2021.

A imagem do anúncio com a bebida na mão de uma mulher em uma piscina e sem nenhuma informação a mais, remete ao imaginário da junção de componentes atrativos que provocam relaxamento, provocando um convite a quem visualiza o anúncio. Ademais, como o número de apreciadores de cerveja em sua grande maioria são do sexo masculino, a imagem estereotipada da mulher acabam causando melhor impacto e demonstração de interesse pelo produto ligado a um visual agradável

### **Contextual**

No contextual é apresentado a produção e a recepção da mensagem. No que se refere à produção, esse comercial foi lançado em junho de 2011 e até a presente data consta 405 visualizações não constando mais informações complementares e quanto à recepção, não foi possível obter nenhum comentário no vídeo.

**Figura 5** - Referente contextual do anúncio da cerveja Skol



**Fonte:** Anúncio veiculado pela Skol retirado da internet, na plataforma Youtube. Acesso em 20 de julho de 2021.

Com a disseminação das mídias sociais, é comum a veiculação das propagandas e anúncios em plataformas de vídeos da internet, sendo o **Youtube** a mais conhecida. O alcance que esse tipo de plataforma oferece é incalculável e a publicidade em formato áudio-visual é um dos meios mais atrativos para o grande público, principalmente os mais jovens, adeptos às novas tecnologias e maiores consumidores desse nicho de mercado de bebidas alcoólicas, como a cerveja. Portanto, investir nessa linguagem só proporcionará vantagens à empresas no quesito de visualização e consumo.

## **KAIROS**

Kairos é um termo que se refere aos elementos de um discurso que reconhecem e obtêm apoio do ambiente, tempo e lugar específicos em que ocorre um discurso. No texto em análise, foi verificado que ele se apresenta em vários momentos como nos elementos visuais apresentados em relação ao lugar onde ocorreu o discurso.

Sobre o tema, Poulakos (1995, p. 61) destaca:

No contexto dos princípios Sofistas, a noção de kairos postula que o discurso existe no tempo e é elaborado e proferido como uma "formulação espontânea" e uma resposta constituída de maneira rápida a uma nova situação que se desenrola num presente imediato e não previsível. O orador que atua com a consciência do kairos responde a determinada situação que escapa ao seu controle total, fala no instante e aborda cada ocasião em sua particularidade e singularidade.

Dessa maneira, firma-se o entendimento de que todos os referentes fazem parte da campanha publicitária da cerveja skol em estudo, corroborando o uso do texto multimodal para melhor conseguir se destacar no campo comercial, atingindo um público fiel para o consumo do referido produto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse processo de persuasão e formação de um público consumidor, a multimodalidade expressou - se como um componente fundamental na construção dos sentidos no texto, pois o visual e o verbal foram determinantes para essa integração e o fato das propagandas de cerveja serem usadas com recorrência, se devem aos elementos utilizados para chamar a atenção dos consumidores, proporcionando prazer, diversão, humor e entretenimento.

A análise da propaganda da cerveja Skol veiculada através da TV, anúncios da internet e em vídeo, demonstrou que há a conjugação entre a linguagem verbal em pequena escala e a imagem visual se destaca no mundo textual, acrescentando ao teor escrito, novos sentidos que se relacionam a um estado de bem estar a quem consome o produto, retratando as sensações boas de relaxamento, refrescância, mostrando ambientes que remetem à festa ou tranquilidade, sempre com a associação positiva ao consumo da cerveja. Nesse caso, a linguagem utilizada constrói papéis e relações sociais sob o potencial da persuasão da publicidade.

Logo, percebeu-se que a publicidade adotada pela cerveja skol apresentam pouca carga informativa, já que tem como propósito maior convencer o receptor ao consumo do produto, abordando a utilidade prática da cerveja e as sensações e sentimentos proporcionados ao ingerir a bebida. Desde modo, as chances de uma boa receptividade pelo interlocutor são maiores quando há a utilização de referentes emocionais e persuasivos, elucidando mais emoção e menos razão ao sujeito-leitor.

## ABSTRACT

This article aims to analyze the Skol beer advertisement "I want more" which presents multimodal texts, verifying the relationship of the subjects in the speech and what the meanings presented in this context. It noted that the advertisement establishes an interaction with the reader, as it tries to persuade them to consume the product, showing how interesting it is. In this sense, the visual image associated with the text produced becomes essential for achieving its sales success. Then, the question of the language of the aforementioned advertisement studied, demonstrating the advertising strategies used by the company that has been seeking to become more recognized in the increasingly competitive beer market, observing the verbal-visual relationship of its commercials. Regarding the methodological aspects, this is an article based on research results obtained in research, analytical, qualitative and descriptive, based on studies by Lim-Fei. As a technical resource, verbal-visual analysis used in advertising pieces. The results show that Skol uses an appealing and persuasive advertising speech, making use of an emotional language, bringing expressions about sensations related to the consumption of the product and this brings a special highlight to its brand.

**Keywords:** Beer, Communication, Language, Advertising, Multimodal.

## REFERÊNCIAS

ARISTOTLE: The "Art" of Rhetoric. Englis Translation by J. H. Freese. Massachusetts, USA: Harvard University, 1926. (Loeb classical library collection, XXII, nº 193).

ARRUDA, E. P. Ensino e aprendizagem na sociedade do entretenimento: desafios para a formação docente. *Educação*, v. 36, n. 2, p. 232-239, 27 jun. 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 35 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to Functional Grammar*. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

\_\_\_\_\_. *Language as social semiotic*. London: Edward Arnold, 1978

LIM, F.V., & TAN, K.Y.S. (2017). Multimodal Translational Research: Teaching Visual Texts. IN Seizov, O. & Wildfeuer, J. (EDS.), *New Studies in Multimodality*:

Conceptual and Methodological Elaborations(PP.175-200). London/New York: Bloomsbury.

O'HALLORAN KL, PODLASOV A, CHUA A, KLE M. Software interativo para análise multimodal. *Comunicação Visual* . 2012; 11 (3): 363-381. doi: 10.1177 / 1470357212446414 <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1470357212446414>

PREDIGER, A.; KERSCH, D. F. Usos e desafios da multimodalidade no ensino de línguas. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 209-227, jan. 2013. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3419>>. Acesso em: 25 out. 2014.

POULAKOS, John. Toward a sophistic definition of Rhetoric. In: SCHIAPPA, Edward. *Landmark essays on classical Greek rhetoric*. California: Hermagoras, 1994.

YOUTUBE: Propaganda Cerveja SKOL – EU QUERO MAIS [Brasil: s.n], 2011. 1 vídeo (ca.1:00min) Publicado pelo canal Blog da Propaganda. Disponível <https://www.youtube.com/watch?v=Kfkl1LrsGGc>. Acesso em: 25 de jun. 2021.



# 07 SIMPÓSIO TEMÁTICO

---

## LITERATURA E HISTÓRIA

# A REPRESENTAÇÃO DA VIOLÊNCIA EM *A FESTA*, DE IVAN ÂNGELO

TERESA CRISTINA DE OLIVEIRA PORTO<sup>1</sup>

## RESUMO

A partir da década de 70, a produção literária adere à historicidade, assumindo características de um desdobramento estético. Nesse momento a escrita é tida como referência dos romances do período ditatorial. Alguns recursos são utilizados pelos escritores em suas obras, como o diálogo repleto de ironia, recorrem-se também ao diário, ao rompimento da ação narrativa e pela presença da linguagem jornalística. Nesse contexto, algumas obras foram significativas para o ressurgimento da produção literária e suas repercussões tanto na história quanto na literatura nacional. Assim sendo, este trabalho analisa a forma como a violência é representada no romance *A festa* (1976), do jornalista e escritor Ivan Ângelo, com o intuito de evidenciar as estratégias do autor ao relatar, por meio da arte, um momento da história do país, em um período de violência e autoritarismo. A obra apresenta um caráter fragmentário, que busca representar a ditadura civil militar no Brasil, nos “anos de chumbo”, a fim de elucidar suas consequências para a sociedade brasileira. O período ditatorial foi marcado por sentimentos como a insegurança, a incerteza, a solidão, a dor, a iniquidade, a injustiça e o medo. Para tanto, esta pesquisa balizou-se em artigos históricos e obras bibliográficas de cunho crítico-literário. A narrativa em análise não apresenta um desfecho “acabado”, as histórias, assim como as vidas de muitos brasileiros são interrompidas, em consequência do período ditatorial. Narrativas que retratam uma realidade de dor trazem à luz a discussão sobre problemáticas que se arrastam até os dias atuais, principalmente nos últimos anos.

**Palavras-chave:** Violência e autoritarismo. A festa. Ditadura.

<sup>1</sup> Mestra em Letras pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) – Teresina-PI, teresaporto28@gmail.com

## INTRODUÇÃO

**E**sta pesquisa propõe analisar a representação da violência na obra *A festa*, de Ivan Ângelo, publicada nos anos 70, período mais repressivo da Ditadura Militar, que ficou conhecido como “anos de chumbo”.

A obra relata uma época caracterizada pela falta de democracia, supressão dos direitos constitucionais, censura, perseguição política, repressão e assassinatos aos que eram contra o regime militar. Nessa guerra, estavam de um lado ideais socialistas e revolucionários, estudantes e trabalhadores, e, do outro, o conservadorismo e as influências capitalistas de banqueiros, de empresários, da igreja católica e dos militares.

Ao ler a obra percebe-se explicitamente como as pessoas que tinham ideias contrárias aos conservadores foram perseguidas e torturadas naquela época. Instituições, civis e profissionais de diversas áreas foram reprimidos pelo poder dos militares, que, por mais de duas décadas, implantaram o autoritarismo no Brasil. Usaram da força, da violência e da subversão para garantir a “ordem” em um país que ainda tentava se recuperar de anos de violência em sua história.

Apesar dos mais de trinta anos pós-ditadura, o país ainda não se recuperou desse trauma e, atualmente, está sob constante ameaça de um novo golpe. O silêncio tomou conta como forma de camuflar o estrago causado à nação. Percebe-se que a força ainda é usada quando se conjuram situações opositoras ao conservadorismo.

A relação entre a Política e a Literatura se evidencia nesta obra de Ivan Ângelo. Através da construção de um romance composto por contos, o autor relata o cotidiano das pessoas que estavam vivendo aquele momento de guerra civil. Os personagens Marcionílio, Andrea, Roberto, Carlos, e todos os demais presentes na obra retratam fatos da história do país no período da ditadura. A narrativa mostra, por meio da ficção, situações reais daquela época de dor e violência.

Ângelo, por meio da sua obra, proporcionou e proporciona aos interessados o relato de um tempo em que autoritarismo e poder eram sinônimos de ordem. Analisando o conto, mais precisamente as personagens, evidencia-se em suas atitudes a incerteza de um conflito. Isso se reflete pela instabilidade vivida por cada pessoa durante o período ditatorial. Não se pode, contudo, pela condução do enredo, afirmar que foram subversivos, que estavam planejando um ataque na Praça Estação, ou se tudo não passou de uma coincidência de pessoas que se preparavam para mais uma “festa”, naquele março de 1970.

Nos capítulos “Antes da Festa” e “Depois da Festa”, há uma descrição explícita do autoritarismo na ditadura, com cenas de tortura psicológica, sexual, física e moral. Além de perseguição, repressão, omissão por parte do poder judiciário e abuso do poder dos militares e da polícia. Há personagens que não se sabe o desfecho. Um reflexo do que acontecia naquele momento - pessoas conhecidas desapareciam sem deixar vestígios.

**A festa** se configura como uma grande metáfora do período truculento que o país enfrentava. Sabe-se apenas o que aconteceu antes e depois da festa, por que o “durante” não existe, uma vez que essa é a história do Brasil na ditadura: sem registros, sem nomes e só uma “face” da história.

Para isso, busca-se entender a relação do autor com a obra em questão. Com sua experiência jornalística, o também escritor Ângelo usou de suas habilidades para relatar um momento da história brasileira, décadas de dor e que não foram “apresentadas” à boa parte dos brasileiros - personagens principais dessa história. Por essa razão, talvez, o autor, através da literatura, tenha registrado aos que viriam décadas depois da ditadura como a tão almejada liberdade foi alcançada. Revelando que o preço pelo status democrático do Brasil custou vidas, e, até os dias atuais, acompanha as lembranças de quem viveu e sofreu aquele momento do regime autoritário.

Ângelo nasceu na cidade de Barbacena, em 1936. Entre suas múltiplas habilidades está a de jornalista, romancista, contista, cronista, professor e tradutor. Em 1955, iniciou a carreira de jornalista no jornal Diário da Tarde. Em parceria com o também escritor e jornalista Silvano Santiago, edita a revista Complemento, em 1956. No ano de 1959, publica o primeiro livro de contos **Homens sofrendo no quarto**. Em 1961, passa a editar a revista 3 Tempos, colabora com o jornal Correio de Minas, e ainda com Silvano Santiago publica o livro de contos **Duas Faces**. Muda-se para São Paulo em 1963, e, em 1965, passa a ser editor do Jornal da Tarde, assumindo o cargo de secretário da redação, em 1968. Em 1998, foi para os Estados Unidos como professor residente de literatura brasileira na Universidade da Califórnia.

Quanto à sua experiência com a ditadura, Ângelo foi jornalista durante esse período. Como a imprensa era censurada, a maneira que os jornalistas atuantes, como Ângelo, encontraram na literatura o meio de denunciar as atrocidades daquela época.

Quanto à obra **A festa**, o autor começou a escrevê-la no ano de 1963, interrompendo-a em 1964, em consequência da censura. Retoma a obra dez anos depois e só a conclui em 1975. Não conseguiu publicar no mesmo

ano devido ao polêmico tema que abordava. Em 1976, em uma pequena editora de São Paulo, publica o romance, que lhe rendeu o prêmio Jabuti. O livro já foi publicado em várias línguas com algumas reedições.

Além do romance **A festa**, Ângelo publicou outras obras com a temática do autoritarismo, violência, opressão e dor causados pelo regime militar no Brasil. Para o autor, escrever sobre essa temática era uma forma de resistência, uma vez que os artistas, jornalistas, escritores, estudantes e muitos outros brasileiros não tinham como se defender da ditadura instalada no Estado.

A escolha dessa temática para o desmembramento desse trabalho dar-se como forma de resgate aos tantos brasileiros que perderam sua vida, como também a busca de reparar os males causados à sociedade. Para alguns a ditadura militar será uma dolorosa lembrança que os acompanhará sempre, enquanto para outros não passou de um fato histórico como meio a alcançar a tão almejada democracia.

## DESENVOLVIMENTO

Esta pesquisa tem um objetivo explicativo, uma vez que busca esclarecer as relações de causa e efeito dos fenômenos artísticos. Destarte, no que se refere à definição das fontes, investigou-se a análise crítica e teórica da fonte primária. No que tange à apresentação dos resultados, é uma pesquisa qualitativa, substanciada por meio da revisão bibliográfica, visto que avalia o que já se reproduziu sobre o assunto em questão. Em sua grande maioria, as análises foram orientadas entre as teses e antíteses apresentadas pelos dados da pesquisa. Desse modo, o procedimento também prevê uma incursão na crítica marxista, pois trabalha primordialmente com as relações entre narrativa literária, política e sociedade.

Isso posto, faz-se necessário uma contextualização dos conceitos que balizam esta análise, a fim de compreender as devidas tessituras teóricas da pesquisa. O trabalho se desdobra a partir do processo de formação do Brasil – da colonização à atualidade; seguindo da discussão acerca da ditadura civil militar, para, então, observar como a narrativa ficcional **A festa**, de Ivan Ângelo contribui para o entendimento dessa parte da história nacional.

Sabe-se que a modernização da sociedade brasileira traz em sua história marcas hostis em decorrência de anos de violência e opressão, é só investigar o histórico dos conflitos, guerras e movimentos repressivos que o país experienciou para conquistar sua independência (FAUSTO, 1998).

A exemplo, dos primeiros colonizadores, os europeus, que impuseram sua cultura aos nativos, da agressiva forma como “civilizaram” os índios, monopolizando sua identidade. A violência é intrínseca à formação histórica do Brasil.

## Literatura e Política

É nesse contexto de violência da sociedade brasileira, que Karl Erik Scholhammer se propôs estudá-la como eixo para entendimento de determinados artefatos culturais. Scholhammer (2000), explica que a violência teve um papel fundamental, constitutivo, na cultura nacional, inclusive tornando-se elemento fundador da sociedade.

Isso reflete a formação social brasileira, que é sustentada pela presença firme do exercício autoritário, em diversos contornos da política. A sociedade brasileira tem, em sua formação, registros violentos de práticas autoritárias e desigualdade social.

Essas são heranças que vêm desde a colonização, com a imposição do modo de vida europeu. Seduída da escravidão, época em que pessoas eram tratadas como peças e viviam à margem da sociedade aristocrática com um trabalho de esgotamento. A privação do homem, a submissão da qual a sociedade brasileira nunca se desvencilhou, como ressalta Jaime Ginzburg:

Um dos traços da especificidade do caso brasileiro é a extraordinária longevidade da cultura e das práticas autoritárias, independentemente, como já dissemos, da transformação do regime político ou da complexidade crescente do passado. (...) O caso do Brasil mostra que o autoritarismo e o arbítrio podem persistir apesar da abertura democrática, das eleições e da reforma constitucional. A tortura sistematicamente administrada persiste nas delegacias de política em todo o país (PINHEIRO, 1991, *apud* GINZBURG, 2001, p.124).

Com a sociedade ainda fragilizada pela sua formação social, resultante de um processo intensamente truculento, instala-se a ditadura militar, período marcado pelo autoritarismo e pela violência. Nesse contexto, Ginzburg (2001) define autoritarismo como um regime político em que existe um controle da sociedade por parte do Estado, esse por sua vez manipula as formas de participação política e restringe a possibilidade de mobilização social.

O Estado se impõe autoritariamente sobre a sociedade civil, subvertendo valores e deixando na sociedade traumas que jamais serão superados. Para Antonio Candido (1972), a representação do Estado pela polícia modifica a personalidade do repressor, levando-o a colaborar com seus interesses. O transgressor assumia o papel de outro quando era submetido à postura opressora da polícia. A repressão tinha caráter legal para aprovar as atitudes dos repressores que algumas vezes também eram transgressores. O Estado, para se manter no poder, utiliza-se da força física e psicológica, justificando-as como meio de manter a ordem na nação (CANCIAN, 2012).

O período ditatorial foi marcado por sentimentos como a insegurança, a incerteza, a solidão, a dor, a iniquidade, a injustiça e o medo. Renato Janine Ribeiro (1999) explica como esses sentimentos, em particular a dor, estão relacionados com a história de violência da sociedade. O pesquisador mostra em seus estudos que algumas “verdades” são dadas como absolutas. Assim, o indivíduo, para justificar suas atitudes insanas e por vezes autoritárias, utiliza-se dessas meias verdades.

Na perspectiva de retratar os traumas do regime autoritário, a produção literária rompe com os valores convencionais. Os autores utilizam recursos como o deslocamento do foco e a suspensão da linearidade temporal no intuito de aproximar o leitor às expressões dos torturados, uma vez, que esses perderam suas referências de sujeito após experiência com a dor.

Esse momento de castração dos intelectuais que não podiam expressar sua arte, porque tinham que atender à conveniência dos militares, não impediu que alguns escritores registrassem os anos de atrocidades no período ditatorial. Com temas geralmente paradoxais, resultantes da modernização que não deu certo para a maior parte dos brasileiros, esse processo de modernização refletiu-se em apenas duas classes sociais: os ricos, que ficaram mais ricos, e os pobres, que também tiveram sua situação agravada.

Alguns escritores se destacaram com obras que denunciaram as problemáticas sociais, entre elas estão: *Pessach: a travessia* (1967), de Carlos Heitor Cony, *Quarup* (1967), de Antonio Callado, *Bebel que a cidade comeu* (1968), de Ignácio de Loyola Brandão e *Engenharia do casamento* (1968), de Esdras do Nascimento.

Já em meados da década de 70, a produção literária adere à historicidade, assumindo características de um desdobramento estético. Nesse momento a escrita é tida como referência dos romances do período

ditatorial. Alguns recursos são utilizados pelos escritores em suas obras, como o diálogo repleto de ironia.

O romance **A festa**, de Ivan Ângelo desperta na atualidade opiniões divergentes quanto à sua função social. Alguns críticos reconhecem seu caráter denunciativo quanto à ditadura e valorizam o importante papel que o autor teve ao publicar essa obra. Porém, outros afirmam que há muita alegoria na obra de Ângelo. Isto é, relata acontecimentos que não foram experienciados pelo autor, baseando-se apenas nas notícias que saiam sobre o autoritarismo na época. Dessa forma, afirmam que havia uma forte tendência para a abstração (FRANCO, 1998, p.156).

Entretanto, Regina Dalcastagné (2007) defende que a escrita possibilita ao intelectual uma posição sob condições de violência, característica presente na escrita de Ivan Ângelo. E que a literatura política traz em si a discussão do que há de político no interior do próprio fazer literário. A autora afirma que a arte era a única "arma" que alguns possuíam, e por mais fraca que fosse não era inócua.

## **A FESTA, DE IVAN ÂNGELO**

**A festa** é um romance composto por sete contos que narram histórias aparentemente autônomas. O primeiro conto, intitulado "Documentário" é composto por três partes: "Documentário", "Flash-back" e "Fim do flash-back", não há um único narrador. São recortes de textos que abordam alguns momentos históricos do Brasil, com início em 1859. A primeira parte é narrada em terceira pessoa, com um trecho da reportagem que o Jornal A Tarde suprimiu sobre o acontecimento na Praça da Estação, em 1970, expondo a chegada dos nordestinos. A segunda parte, "Flash-back" faz referência à Guerra de Canudos, a Lampião e ao nascimento de Marcionílio, personagem central desse primeiro conto; há presença da narrativa histórica. E a terceira parte da narrativa é o "Fim do flash-back", que aborda o depoimento de Marcionílio quando foi preso pela polícia no dia do movimento na Praça da Estação. A referência de nome, data e local no final de cada trecho denota ao conto um caráter verossímil.

Já no segundo conto, "Bodas de pérola", observa-se a metáfora, recurso muito utilizado nessa narrativa de Ângelo. A história é uma metáfora da própria história do país. Dois narradores abordam nesse conto uma história de amor desgastada pelo tempo, situação em que se encontravam os brasileiros em relação ao regime autoritário.



“Andrea”, terceiro conto, é narrado em terceira pessoa, a partir de uma biografia que mais adiante será encontrada pelo autor do romance. Na segunda parte do conto “Andrea”, evidencia-se que a obra não segue uma narrativa tradicional, tanto que, nessa parte do conto, a ideia de um narrador relatando o romance fica alheia ao leitor desatento.

O quarto conto, “Corrupção” narra a história de uma família que vivia bem até a chegada do filho. Percebe-se uma fragmentação mais acentuada nesse conto, com três narradores (pai, mãe e filho), e os trechos recebem os títulos conforme o protagonista ou o narrador do mesmo, que vem seguido ainda do ano dos acontecimentos, por exemplo, “pai 1941”. Esse conto apresenta narrativas diversas, os trechos que se referem ao pai possuem narração em terceira pessoa à qual são inseridas falas do pai; nos trechos nomeados filho, o discurso é direto. Observa-se que há preocupação com a verossimilhança, já os trechos narrados pela mãe são em primeira pessoa.

O quinto conto, “Refúgio” relata a volta de Jorge Fernandes para o lar, depois de um dia de trabalho. Há grande intromissão do narrador onisciente, além de uma análise de conflitos nas atitudes da personagem. Jorge vive um conflito entre vida pública e privada, não tem um “eu” definido. É uma personagem complexa.

O narrador onisciente também está presente em “Luta de classes”, penúltimo conto. Ele interfere nos pensamentos e atitudes de cada personagem, assumindo a liberdade de definir um destino a eles: “Ataíde saiu de casa às sete horas da manhã e preocupava-se com a demora do ônibus. Fernando saiu às onze e meia, chateado da vida, por que tinha um título a pagar” (ANGELO, 2007, p. 95).

O monólogo aparece no último conto, “Preocupações, 1968”. Essa narrativa é composta de dois monólogos distintos: o de “uma senhora, mãe de um rapaz” e o de “um delegado de polícia social”. Cada discurso é narrado pelo seu personagem central, a senhora que narra o primeiro monólogo apresenta uma característica autoritária:

Cabelo comprido e minissaia. Se tivéssemos proibido, se todas as mães do mundo tivessem proibido essa liberdade quando começou, protegido os corpos de nossos filhos, se nós tivéssemos proibido que eles se juntassem para aquelas danças de uns anos atrás eles não estariam assim, loucos (...) (ANGELO, 2007, p.102).

O segundo monólogo é o de um delegado de polícia antiquado e autoritário. Nos dois monólogos, ocorre na narrativa um deslocamento do foco,

regime autoritário. As duas personagens se perdem diante da situação de terror existente no país.

Observa-se, contudo, que não há na narrativa uma personagem central. A cada capítulo do romance, uma personagem assume a posição de protagonista. Essa é uma das características da ruptura da narrativa convencional. A mudança na narrativa é tida com uma tomada de consciência crítica assumida por parte dos escritores, que reconhecem na fragmentação a reprodução da expressão da violência. A ausência de linearidade temporal e espacial são alguns dos recursos que representam a violação no regime autoritário, como corrobora Ginzburg.

A fragmentação se tornaria adequada para a representação na realidade, na medida em que as seguintes condições fossem satisfeitas: o entendimento do processo histórico é problematizado, pela sua complexidade e por seu impacto, de modo que a consciência humana, em condições convencionais, não tem como dar conta de sua profundidade, exigindo novo modo de pensar e representar; o sujeito (narrador ou sujeito lírico) que enuncia a representação, por estar em um contexto de autoritarismo e opressão, tem sua individualidade atingida, sua integridade dilacerada, e sua expressão deixa marcas das fraturas provocadas pelo contexto (GINZBURG, 2001, p. 130).

Ângelo tem, em sua obra, elementos comuns à narrativa de Machado de Assis, como a incerteza sobre o sentido do que se conta, a subversão da linearidade temporal, a heterogeneidade de tons e atenção ao interlocutor. Tais elementos fazem com o que o interesse do escritor seja de prioridade no âmbito social. E as obras tanto do período ditatorial, quanto as pós-ditadura têm esse papel de crítica àquela catástrofe. Por meio da obra literária, escritores buscaram representar o impacto que a violência causou e causa ao país. Há, por parte de alguns autores, interesse em evidenciar os problemas vividos pela sociedade brasileira no regime autoritário.

É por meio da fragmentação na obra que o autor possibilita ao leitor entender a violência. O autor se afasta do recurso mimético (imitação da realidade), pois não teria como escrever uma narrativa sequencial quando se fala em ditadura, ou outros períodos de guerras, vistos que são momentos de insegurança, dor, violência, tortura psicológica e física, que só a fragmentação no processo de construção da narrativa aproxima há uma experiência com a realidade (CALEGARI, 2010). A exemplo do seguinte trecho:

Voltaram no dia seguinte. Ela não estava. Esperaram, foram até a casa do pai dela, obrigaram-na a acompanhá-los para interrogatórios, disseram que se fizesse aquilo outra vez o Ataíde ia pagar, que não saísse mais de casa sem a ordem deles. Aquele mesmo do dia anterior tirou o pau duro fora e disse: pega aqui. Ela não quis, eles bateram nela de leve, palmadas na bunda e tapinhas no rosto, durante uns cinco minutos, tapando-lhe a boca, e foram embora apressados dizendo que estava na hora (ÂNGELO, 2007, p. 179).

Ao término da leitura em **A festa**, o leitor fica com a sensação de que não teve um final para as personagens, tentando entender o que aconteceu depois da última festa. Há personagem que nem é mais citado ao final da obra. É o caso de Fernando, do sexto conto, "Luta de Classes (vidinha, 1970)", que narra atitudes cotidianas de dois homens, Ataíde e Fernando. Já Ataíde tem um desfecho na parte do romance "Depois da Festa":

Fernando saiu às cinco e meia do escritório, e estava bebendo desde as vinte para as seis, ele era bom para essas coisas, quando implicou com um mulato que esbarrou no seu copo depois de comprar uma cocada preta no balcão: vê se toma cuidado, ô veado.

Ataíde não teve dúvidas e meteu o braço (ÂNGELO, 2007, p. 96).

Contrapondo o que Fábio Lucas (1985) define como negatividade da narrativa, isto é, a inconstância e o caráter inacabado na obra têm um sentido de negação, porque não apresentam uma solução ao problema que está sendo apresentado. **A festa**, por sua vez não teria a mesma intenção de formação da consciência crítica se desse um final satisfatório às personagens, uma vez que a narrativa relata fatos de um período conflituoso, violento e incerto. Se o autor apresentasse um desfecho à obra, privaria o leitor da experiência com a violência. Não é mera ficção, e sim um registro de um período marcado pela opressão, pela censura, momento em que o indivíduo estava privado de exprimir suas angústias. Uma época em que o silêncio era o único dever do cidadão, em que calar-se era obrigação diante ao terror.

## **A PRESENÇA DA VIOLÊNCIA NAS PERSONAGENS DE A FESTA**

A obra que Ângelo intitulou **A Festa**: Romance, Contos registra um momento histórico do Brasil - a ditadura militar, "pano de fundo" das narrativas que compõem o livro. Escrita na década de 70 - auge e, início, do

declínio da ditadura militar - a narrativa apresenta uma estrutura em que cada conto tem sua personagem principal e com histórias independentes e que se cruzam nas partes finais do romance, porém, sem um desfecho definido. Por se tratar de uma obra não linear, não tem uma estrutura convencional de início, meio e fim.

A fim de elucidar como se constitui a violência em narrativas ficcionais, é preciso observar como o autor aborda temáticas de um contexto histórico do país, por meio da representação de suas personagens. Para melhor compreensão, far-se-á a análise de três, dos sete contos, da obra *A festa*.

### **"Documentário" (sertão e cidade, 1970)**

Como sugere o título, este capítulo aborda as problemáticas do país no sertão e na cidade desde os anos de 1930. São relatos com depoimentos dos presos após uma rebelião na Praça da Estação em Minas Gerais. Os acontecimentos são narrados em *flashbacks*. O nordestino Marcionílio de Mattos protagoniza essa história. Para os militares, ele seria o mentor da rebelião em que um trem pega fogo causando tumulto e desordem na Estação de trem, em Belo Horizonte. Os trechos publicados nos jornais relatam que Marcionílio teria comandado esse movimento no trem, em decorrência da insatisfação dos nordestinos com a forma como foram recebidos no Estado de Minas Gerais.

Há na personagem do nordestino Marcionílio a presença da miséria como uma forma de violência. Já em relação ao repórter Samuel a violência está na censura, por não poder publicar no jornal em que trabalha os acontecimentos na Estação. Simboliza-se, através da história dessa personagem, o controle dos militares sobre a imprensa.

### **"Andrea" (garota dos nos 50)**

Narra à história de uma garota de dezessete anos, carioca, que tinha um sonho, viver um grande amor. Sonhava em ver a passagem do século, uma analogia ao anseio de liberdade. A jovem não era muito bem quista no ambiente de trabalho, os colegas a tinham como superficial e lhe atribuíam como único potencial sua beleza física. Tem sua vida íntima invadida e ridicularizada.

Andrea é um retrato de como as mulheres jovens e bonitas eram vistas na época da ditadura, sem personalidade, fúteis e submissas. A ditadura coincide com a luta pela liberdade do sexo pelas mulheres. Essa independência feminina é confundida com promiscuidade. A sociedade "de aparência" não podia se misturar com mulheres como Andrea, consideradas vulgares (ÂNGELO, 2007, p. 63).

No entanto, Andrea, talvez, seja a protagonista desse romance, uma vez que sua história é contada com um estilo cheio de valorações e preconceito. Tem sua vida exposta, através de uma biografia feita por um colega da redação. Aqui se evidencia um dos recursos utilizados pelos escritores no período da ditadura, o diário íntimo. Esse diário posteriormente passa a ser objeto de tortura psicológica usado pela polícia.

- Aqui diz que a senhorita tem uma pinta no lado direito do clitóris. Ela olhou com os olhos indignados para todos eles, procurando socorro. O sangue tingiu de vermelho todo o seu rosto e pescoço. O caderno tremia na sua mão. Ela tentou rasgá-lo depressa, com ódio. O homem sentado na mesa avançou as mãos.

- Não faz isso.

Segurou seus dois pulsos, impedindo-a de mover as mãos e prosseguir rasgando. Segurava a mão esquerda dela muito perto do sexo dele. (Puxando-a mais para lá?) Ela abriu as mãos, soltou o caderno, recuou com força a mão esquerda (ÂNGELO: 2007, p. 162).

## "Depois da Festa" (índice dos destinos)

Essa é a última parte do livro. Aqui será apresentado o desfecho de alguns personagens. Tem como subtítulo "Índice remissivo das personagens, por ordem de entrada ou de referência, com informações sobre o destino das que estavam vivas durante os acontecimentos da noite de 30 de março" (ANGELO, 2007, p. 149). As personagens de destaque nos contos representam as classes que marcaram a ditadura militar, retirantes nordestinos, jornalistas, artistas, estudantes, jurídicos, além da burguesia, polícia e militares.

**A festa** é marcada pela constante presença da violência, do autoritarismo e da opressão. A proposta da obra em "aberto", talvez seja despertar no leitor um fato existente: a ditadura militar não acabou na década de 80. Esse passado de violência estará sempre presente na memória da História brasileira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse em analisar essa obra se deve à maneira como o autor estruturou o romance, implicando a sua inquietação em retratar a problemática da ditadura no país e as consequências que se arrastam até os dias atuais.

Para a realização da pesquisa foi necessário um resgate sobre a história de formação da sociedade brasileira e da ditadura militar. Ressaltando que o romance escolhido para ser analisado tem laços estreitos com a história do país, comprovado tanto histórica quanto jornalisticamente, o que justifica o fato de o possível narrador ser um jornalista.

À vista disso, fez-se, primeiramente, a apresentação do autor e a temática da pesquisa, continuou com um levantamento sobre a formação da sociedade brasileira desde a colonização até o momento de análise da obra – a ditadura militar. Posteriormente, realizou-se uma pesquisa sobre os limites da narrativa, para entender como uma obra fragmentada pode relatar fatos históricos. Ressalta-se, portanto, que a escrita foi uma forma de resistência encontrada pelos autores para lutarem pelos problemas que circundavam o país.

E, por fim, a análise e a interpretação da obra **A festa**, analisando-se os personagens, as atitudes e comportamentos de cada um, relacionando a obra ficcional com o momento histórico abordado no romance. Dessa maneira, constata-se que o escritor critica a arbitrariedade dos governantes, mas também faz crítica à sociedade que nada faz diante do autoritarismo que rege o país.

Observa-se que, por ser uma obra que acomete um momento de violência e dor, há no trabalho um elemento muito marcante em obras que abordam essa temática, uma linguagem com aspectos de estranheza, no que diz respeito a descrever atos violentos, falar de tortura, repressão, mas que se faz necessário para a compreensão da narrativa.

**A festa** não é uma obra "acabada". Visto que a intenção de Ivan Ângelo é incitar no leitor a angústia de ler algo que não tem um início, meio e fim. Assim, representando as pessoas que viviam durante o regime militar, a sequência de suas vidas que era incerta e, por vezes, interrompida. Em nenhum momento há a intenção do autor em afirmar à sociedade quem são os "mocinhos indefesos" e as vítimas de tais atrocidades, tampouco colocar os militares como os "vilões" nesse romance. Para o autor existe uma parcela de culpa em ambos. Essa falta de consciência crítica e reflexão a respeito do conceito de liberdade está acirrando e trazendo à tona

conflitos políticos-partidários que instigam, por parte de alguns brasileiros, o desejo de retorno ao regime autoritário.

Com isso, afirma-se a necessidade da representação de traumas em uma sociedade através da ficção, seja em uma obra literária, filme, documentário, novela, pintura, música ou livros históricos, apesar de ser dolorosa. Nessa perspectiva, faz-se imprescindível entender como a arte pode retratar a história de períodos de dor e violência ainda não superados.

Esta, sem dúvida, é a função da arte literária: registrar e apresentar, àqueles que por algum motivo desconhecem, a verdadeira história da formação social brasileira.

Esse momento ainda presente na memória de alguns cidadãos não pode ser esquecido e nem “abafado”. Contudo, este trabalho busca suscitar em outras pesquisas o interesse pelas causas humanísticas e pela forma como a literatura cria recursos para representar de uma forma apropriada a violência.

## ABSTRACT

This paper examines the way how violence is represented in the novel *A festa*, in order to highlight the strategies of the author when reporting, through art, a moment in the history of the country, a period of violence and authoritarianism. The work presents a fragmentary feature, which seeks to represent the dictatorship in its real “face”, addressing its consequences for the Brazilian society. To conduct the survey, we resort to the historical articles and works of literary-critical nature, such as FRANCO (1988), LUCAS (1985) and GINZBURG (2001), among others.

**Keywords:** Violence and Authoritarianism. Novel. Dictatorship.

## REFERÊNCIAS

ANGELO, Ivan. **A festa**: romance, contos. 12<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Geração Editorial, 2007.

CALEGARI, Carlos Lizandro: **A ficção brasileira pós-64**: Notas sobre o autoritarismo e a fragmentação em *A festa*, de Ivan Ângelo. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 35 n. 58, p. 54-73, jan.-jun. 2010.

CANCIAN, Renato. **Breve História do Regime Militar**. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/historia-brasil/historia-regime-militar.jhtm>.> Acesso em 12 de abril de 2012.

CANDIDO, Antonio. A verdade da repressão. **In: Teresina** etc. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1972, p. 113-118.

DALCASTAGNÉ, Regina. **Nas tripas do cão:** a escrita como espaço de resistência. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, n°. 29. Brasília, janeiro-junho de 2007, pp. 55-66.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil:** História do Brasil cobre um período de mais de 500 anos, desde as raízes da colonização portuguesa até nossos dias. São Paulo: Edusp, 1996.

FRANCO, Renato. **Itinerário político do romance pós-64:** A festa. São Paulo: UNESP, 1998.

GINZBURG, Jaime. **A violência constitutiva:** notas sobre autoritarismo e literatura no Brasil. Letras (Santa Maria), Mestrado em Letras da UFSM, v. 18/19, p. 121-144, 2001.

GINZBURG, Jaime. Escritas da tortura. **Diálogos latinoamericanos**, número 003. Universidad de Aarhus, Latinoamericanistas, 2001, pp. 131-146.

LUCAS, Fábio. **Vanguarda, História e Ideologia da Literatura.** São Paulo: Ícone, 1985.

RIBEIRO, Renato Janine. A dor e a injustiça. **In: COSTA**, Jurandir Freire. Razões públicas, emoções privadas. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. Os cenários urbanos da violência na literatura brasileira. **In: PEREIRA, Carlos Alberto et al.** Linguagens da violência. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.



# A ESCRITA DE LILIA MOMPLÉ: ENTRE HISTÓRIA E FICÇÃO

MARIA SUELY DE OLIVEIRA LOPES<sup>1</sup>

## RESUMO

A história é a base que nos dá oportunidade de conhecer as fases que o povo moçambicano percorreu, sendo que este percurso é entendido como um processo que se desenrola como um guia de reflexão para o presente e que permite a visão do que será o futuro. Os contos de Lília Momplé mostram vários temas que se pronunciam a partir das relações de trabalho. Interessa-nos saber como tais contos deslindam as situações sociais por meio da literatura. Inicialmente, podemos perceber no discurso de Lília Momplé uma denúncia em relação à redução do trabalhador a um estado de miséria absoluta. Etimologicamente, o termo trabalho alude ao sentido de castigo ou à dor, conforme explica Reis, “A palavra surgiu no sentido de tortura, no latim tripaliare, torturar com tripalium, máquina de três pontas” (REIS, 2007, p.9). É neste cenário de tortura, subalternização é que surge a escrita da moçambicana Lília Momplé, que ao exibir relatos do tempo colonial e pós-colonial, aproveita as personagens femininas como meio de denúncia no que se refere ao plano individual e ao coletivo de um povo. Embora a literatura feminina africana tenha sido quase nula no período colonial, e de igual modo no tempo de luta de libertação nacional (pós-revolução), muitos são os autores que utilizam a temática ligada à mulher como inspiração. Com o intuito de denunciar as atrocidades de um tempo marcado pela inferioridade do ser africano e da figura feminina, o ato de narrar para a escritora moçambicana representa, assim, um processo necessário para estabelecer a identidade do seu país e do seu povo. O presente trabalho objetiva investigar relatos do real no **conto *Ninguém matou Suhura*** (contos, 1988) de Lília Momplé numa perspectiva histórica. Metodologicamente o trabalho se sustentará no pensamento de teóricos como Alós (2011), Hutcheon (1991) entre outros. Em síntese, almejamos concluir esta pesquisa mostrando que, pelo discurso histórico, é possível desvendar, a partir das personagens femininas, relatos do período colonial e pós-colonial.

**Palavras-chave:** Escrita de Lília Momplé. Relatos da História. Período Colonial e Pós-colonial.

1 Doutora em Teoria da Literatura pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Professora Adjunta da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) atuando nas áreas de Teoria Literária, Crítica Literária, Literatura Brasileira. Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação de Letras da Universidade Estadual do Piauí-PPGLETRAS/UESPI. É membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares em Literatura comparada (INTERLIT). É filiada a ADHILAC e é Pós - Doutora pela Universidade Federal do Piauí- UFPI tendo desenvolvido pesquisa como Investigadora Visitante na Universidade de Buenos Aires- UBA. Email: mariasuely@cchl.uespi.br

## INTRODUÇÃO

O surgimento das literaturas de Língua Portuguesa na África derivou, por um lado, de um longo processo histórico de quase quinhentos anos de assimilação de parte a parte e, por outro, de um processo de conscientização que se iniciou nos anos 40 e 50 do século XIX, relacionado com o grau de desenvolvimento cultural nas ex-colônias e com o surgimento de um jornalismo por vezes ativo e polêmico que, destoando do cenário geral, se pautava numa crítica severa à máquina colonial. A partir de seu surgimento, muitos autores e autoras foram se manifestando dentro do que entendemos por Literatura Africana.

Em Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, o escritor de origem africana vivia, até a data da independência, no meio de duas realidades às quais não podia ficar alheio: a sociedade colonial e a sociedade africana. A escrita literária expressava a tensão existente entre esses dois mundos e revelava que o escritor, porque iria sempre utilizar uma língua europeia, era um “homem-de-dois-mundos”, e a sua escrita, de forma mais intensa ou não, registrava a tensão nascida da utilização da língua portuguesa em realidades bastante complexas.

Entre os principais escritores moçambicanos, como Noémia de Souza (que teve de se exilar do país em 1951), José Craveirinha (morto em 2003), Luís Bernardo Honwana (autor do célebre *Nós matamos o cão tinhos*, 2017), Rui Knopfli, Virgílio de Lemos e Rui Nogar, todos ligados a movimentos que traçaram o panorama literário de Moçambique dos anos 40 e 50, cujos ecos podem ser percebidos na poesia do pós-independência.

Os escritos literários do período pós-independência, ou pós-colonial, afastam-se do viés coletivo. Os autores assumem um tom individual e intimista para relatar a sua experiência pós-colonial. Entre os escritores destacamos Ungulani Ba Ka Khosa, Mia Couto, Luís Carlos Patraquim, Paulina Chiziane, Suleiman Cassamo. Em meio a esses escritores, destacamos Lília Maria Clara Carrière Momplé (Lília Momphé) nascida em 1935, na Ilha de Moçambique. *Ninguém matou Suhura*, seu primeiro livro de contos, foi divulgado em 1988 e narra fatos ocorridos durante o tempo colonial. A ele se seguiu o romance *Neighbours*, de 1995, que retrata fatos ocorridos durante a guerra civil. De maneira semelhante, o livro *Os olhos da cobra verde* (1997) também se inspiram na vida quotidiana de Moçambique, desde o tempo colonial até a época atual. Além desses livros, produziu o vídeo-drama *Muipiti*, que ganhou a distinção de melhor vídeo

moçambicano produzido em 1998 e conta a história de uma mulher da Ilha de Moçambique.

## **SOBRE A AUTORA**

Lília Maria Clara Carrière Momplé nasceu na Ilha de Moçambique, província de Nampula, no norte de Moçambique, em 19 de Março de 1935. No que se refere a sua vida profissional, Momplé é formada em Serviços Sociais e trabalhou como assistente social em Lisboa, Lourenço Marques (atual cidade de Maputo) e em São Paulo, Brasil, entre 1960 e 1970.

Momplé também se dedicou ao estudo da língua: foi diretora e professora de Língua Portuguesa e Inglesa na Escola Secundária de Ilha de Moçambique entre 1970 e 1981. De 1992 a 1998, ela foi diretora do Fundo para o Desenvolvimento Artístico e Cultural de Moçambique (FUNDAC) e, de 2001 a 2005, foi membro do Conselho Executivo da UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura). No seu percurso literário, dirigiu a Associação dos Escritores Moçambicanos (AEMO) de 1991 a 2001; como secretária geral, após esse período, foi presidente da Mesa da Assembleia-geral da mesma agremiação.

A sua primeira obra, com o título *Ninguém Matou Suhura*, é uma coletânea de contos e veio a público em 1988. *Neighbours* é um romance, publicado em 1995. A terceira obra da autora é outra coletânea de contos: *Os olhos da cobra verde*, publicado em 1997. Esses trabalhos foram editados pela AEMO. As obras da Momplé já foram editadas em Inglês, Italiano, Francês e Alemão. Esse aspecto demonstra, por meio de seu trabalho, ser uma escritora engajada com os problemas sociais vividos pelos seus contemporâneos. Por isso representa a incoerência de abster-se do preconceito racial e da violência colonial em suas produções e utiliza-se da sua figura pública e da sua ferramenta de trabalho, a língua/literatura, para denunciar e problematizar as desigualdades da realidade pós-colonial:

As guerras miúdas de grupos organizados e pessoas preconceituosas e ressentidas motivam a escrita de Lília Momplé, que, atenta aos efeitos da colonização e das guerras, transmuta em ficção as cenas de guerras menores embora não menos violentas e, sobretudo, injustificáveis. Faces de uma guerra que ainda não conheceu trégua e longe está da deposição definitiva das armas (DUARTE, 2013, p. 6).

Dessa forma, podemos aferir que Momplé é afetada, em sua escrita, pelos conflitos que envolvem os seus semelhantes, porque a Literatura serve, também, como um meio de alerta sociedade. A autora utiliza-se da ficção para retratar uma realidade cruel, inacreditável e injustificável; trazendo até nós os efeitos da colonização e das guerras no povo moçambicano.

[...] esta mulher que escreve o que lhe vai na alma, inspira os jovens e, nas suas obras, revela os mistérios da sua força nacionalista e pela justiça social. Há quem diga que cada escrito da Lília Momplé, é uma denúncia, mas a escritora prefere dizer que é um momento de desabafo, revelação, confidências e só o faz quando não aguenta mais se calar (DUARTE, 2013, p. 9).

Momplé é uma voz coletiva proveniente de uma comunidade que vivencia indiscriminadamente o racismo, os problemas sociais, econômicos e educacionais. A autora serve-se dos pormenores para especificar o geral e é dessa maneira que ela consegue retratar a vida cotidiana moçambicana, bem como denunciar o que não vai bem. De acordo com Alós (2011), o advento da independência política das ex-colônias portuguesas (tardia, se considerarmos as independências europeias e americanas) promoveu uma reorganização desses povos no que se refere às “maneiras de ‘ser no mundo’, bem como as de se compreender questões tais como a infância, os significados da masculinidade e da feminilidade, as modalidades de institucionalização das entidades coletivas e as projeções metafóricas [...]” (ALÓS, 2011, p. 147). Sendo essa reestruturação uma nova maneira de organizarem-se os símbolos que regem a vida social e a criação literária. Na pauta a seguir mostramos um pouco como a ficção se articula com história.

## **QUANDO A HISTÓRIA E A FIÇÃO SE ENTRELAÇAM EM NINGUÉM MATOU SUHURA, DE LILIA MOMPLÉ**

A ficção e a história são narrativas específicas, mas, ao tempo, aproximam-se e distinguem – se apenas por suas estruturas, assegura Hutcheon (1991). Essa interação pressupõe a dúvida com relação à autenticidade e a inautenticidade dos objetos a serem analisados. Por isso, reescrever o passado na ficção constitui o mesmo processo da escrita da história, ambos os casos revelam o fato ao presente. Para Hutcheon (1991), isso impede

que, tanto a história como a literatura, sejam conclusivas e teleológicas, ou seja, a relação da escrita com o fato sempre é questionável.

A literatura enquanto problematizadora da história possui, sem dúvidas, um esquema de referências do passado. O resgate de um acontecimento feito através da obra de arte sempre gera polêmica, pois nessa "visita" ao passado podem-se descobrir "verdades" até então não reveladas, devido às relações de interesse e poder de "grupos" conservadores. A História da Literatura contemporânea, aliada aos modelos progressistas de retratar a arte pelas diferenças, como é o caso da literatura pós-colonialista, verificou que era necessário problematizar, a sua maneira, seu contexto social. Por motivos como esse, o final do século XX foi marcado por uma atomização das camadas eruditas da arte e firmou-se a consciência de que a história vinha sendo contada "de cima", sob um misto de interesses e ideologia dos historiadores. A obra em questão traz à tona às questões da brutalidade do colonialismo português.

Em conformidade com *Alós* (2011), a obra *Ninguém matou Suhura*, finalmente, recebe uma merecida reedição, ainda que arcada pela sua própria autora. Esse é um livro de contos composto de maneira singular. As cinco narrativas que o compõem podem ser lidas de maneira independente, mas, ao mesmo tempo, estão interconectadas de maneira temática, através da representação e da denúncia da violenta experiência colonial dos povos de Moçambique e Angola ao longo do século XX.

Observamos que os contos retratam aspectos singulares do colonialismo português em África, cobrindo uma linha temporal que se estendem de 1935 a 1974. Cada um dos contos inicia com uma data precisa e, à exceção de *Aconteceu em Saua-Saua* (narrativa que abre o livro), cada um deles insurge do universo abordado pela escritora com uma definição geográfica precisa, indicando a cidade na qual os eventos narrados desenrolam-se. Com exceção, a última narrativa, intitulada *O último pesadelo*, a qual se ocorre em Luanda, todos os outros contos estão ambientados em Lourenço Marques (a antiga capital colonial, que, após a independência moçambicana, em 1975, passa a chamar-se Maputo e torna-se a capital do país) ou na Ilha de Moçambique (terra natal da escritora).

*Alós* (2011) assevera que em todos os contos, Momplé adota um narrador em terceira pessoa e onisciente, e a focalização narrativa oscila entre a focalização interna (na qual a voz narrativa tem acesso aos pensamentos e ao universo interior das personagens) e a narrativa externa (na qual, a partir de um *locus* exterior ao universo diegético instaurado pelos eventos narrados, a voz narrativa emite seus juízos e comentários acerca dos

eventos que vão sendo apresentados ao leitor). É imperativo lembrar que essa técnica narrativa é uma constante ao longo de todas as obras de Lília Momplé.

***Ninguém matou Suhura*** - conto que dá título ao livro - é, o conto que mais denuncia as arbitrariedades do colonialismo português em terras moçambicanas. Na primeira parte do conto, relata-se o dia do Senhor Administrador, que mantém uma ***garçonnière*** em uma região afastada da cidade, para a qual leva as garotas virgens que frequentemente encontra pelas ruas no intuito de violentá-las. Na segunda parte, conta-se o cotidiano de Suhura, uma jovem humilde que mora com a avó e que termina sua tarde sendo escolhida pelo Senhor Administrador em um dos seus passeios pelas ruas da Ilha de Moçambique, na província de Nampula, em uma tarde de 1970. Finalmente, na terceira parte do conto, "O fim do dia", é relatado o encontro de Suhura com o Senhor Administrador em um quartinho na casa de D. Júlia Sá, onde Suhura encontra-se assustada diante do encontro com um desconhecido e tenta, desesperadamente, defender-se:

Trava-se então uma luta surda e feroz que o desejo cego do senhor administrador e o desespero da rapariga prolongam até à exaustão. Vence o mais forte. Com o quimão rasgado e as capulanas espalhadas pelo chão, Suhura é arrastada para a cama. Ela, porém, não deixa de resistir, utilizando por fim a força dos seus dentes jovens. Por um breve instante, o homem e a rapariga encaram-se de frente e a ironia que brilha no fundo dos olhos de Suhura lembram ao senhor administrador um outro olhar, o inquietante olhar da sua filha Manuela. Então a raiva que o sufoca atinge o auge. Já não sabe se quer possuir ou matar esta negrinha que ousa resistir à sua vontade e que, embora subjugada pelo seu corpo possante, estrebucha e morde como um animal encurralado. Por fim, usa de toda a sua força, indiferente às consequências. Um grito rouco e breve é a resposta de Suhura. Depois o silêncio e a imobilidade total. O senhor administrador só se apercebe do significado de tal silêncio e imobilidade quando, já de pé e meio vestido, repara que a rapariga não se levanta da cama. Observa-a melhor e não é preciso tocar-lhe para ter a certeza de que está morta. O corpo inerte conserva uma obstinada atitude de recusa e uma flor de sangue contorna-lhe as magras coxas. (MOMPLÉ, 2007, p. 85-86).

O trecho do conto mostra o quanto às mulheres negras eram vistas como objeto sexual pelos colonizadores portugueses, esse trecho é

destacado por mostrar o quanto essas mulheres foram objetificadas e, por fim, despersonalizadas, o que fica evidente com o assassinato de Suhura. Nessa parte do conto, a autora relata o estupro de Suhura pelo Senhor Administrador, apesar de sua desesperada tentativa de resistência, quando “trava-se então uma luta surda e feroz que o desejo cego do senhor administrador e o desespero da rapariga prolongam até à exaustão” (Momplé, 2007, p. 85), o assassinato da jovem e a entrega de seu corpo à avó. O conto ***Ninguém matou Suhura*** denuncia a violência praticada pelos portugueses em suas colônias africanas e a relação que estabeleciam com os negros africanos.

Na narrativa histórica, White (1995) assegura que o historiador tem por objetivo arranjar e organizar os eventos identificados no passado, mas isso não foge a subjetividade do sujeito historiador. Por isso, a diferença de maior relevância entre a história e a ficção é que o historiador “encontra” suas histórias e as interpreta, ao passo que o ficcionista “inventa” suas histórias a partir de outras. Em ***Ninguém matou Suhura os eventos históricos que são descritos mesclam-se ao fictício***. O conto, em enfoque, ao tempo que rememora a história por meio de um passado doloroso e sombrio, traz uma narrativa de denúncia. Nesse sentido, o pensamento Hutcheon (1991) corrobora com este estudo ao citar a metaficção historiográfica. E sugere que “ A metaficção historiográfica defende que só existem “verdades”, no plural, e jamais uma só verdade definida. Além disso, o que diferencia a narrativa ficcional da histórica são suas estruturas, as quais são contrariadas pela metaficção.

Outro ponto a ser realçado nessa leitura diz respeito aos relacionamentos que o Senhor Administrador mantinha com as meninas da Ilha de Moçambique, cabe ressaltar que esses não se tratavam de relacionamentos visando a um ideal de embranquecimento e desejo de acesso a um mundo supostamente mais civilizado, especialmente no caso de Suhura. Eram relacionamentos calcados nas relações de poder que existiam entre colonizador e povos colonizados. Nesse sentido, cabe ressaltar que o poder que o senhor Administrador tinha sobre o corpo das jovens da Ilha de Moçambique, com o apoio da D. Júlia Sá, dona da pensão e de alguns outros moçambicanos, que tinham o papel de localizar as meninas e comunicar a elas e suas famílias a decisão do Senhor Administrador, evidencia a hipótese de Fanon (2008), de que certas práticas racistas apenas são possíveis em uma comunidade quando são de alguma forma, legitimadas pela elite social e política.

O que ainda nos chama a atenção nesse conto não é unicamente a violência utilizada pelo colonizador português para dominar e possuir a jovem Suhura, mas também a estratégia de esfacelamento dos laços fraternos entre os moçambicanos, uma vez que foi o sipaio Abdulrazaque que “encarregou-se depois de todos os preparativos para o encontro desta tarde” (MOMPLÉ, 2009, p. 66). Foi ele quem abordou a vó da menina:

– Velha, não sabe o que está a dizer! – berrou irritado - Eu podia chegar a sua casa e levar a sua neta para o senhor administrador e pronto. – Mas eu não gosto de faltar ao respeito e, por isso, pedi à nuno Agira para falar primeiro. [...] E você, velha, em vez de ficar contente, quer discutir as ordens do senhor administrador? [...] O sipaio falava em macua, mas introduzia de vez em quando uma frase em português, para marcar bem as distâncias entre ele e a velha que mal percebe esta língua. (MOMPLÉ, 2007, p.82).

Na sua ignorância e labuta de cumprir as ordens do administrador, Abdulrazaque julga estar respeitando a avó de Suhura, apenas por utilizar uma intermediária, mas examinamos no fim dessa conversa que ele levanta-se, posta-se “diante da avó, dominando-a com o seu corpo imenso [...]”(MOMPLÉ, 2007, p.82) e deixa marcado o dia que virá buscar Suhura para o encontro com o administrador. Porém, no dia marcado, a avó diz que a jovem estava doente. Nesse dia o sipaio insulta e ameaça a avó. Combinam então um novo dia.

Alós (2011) alude que o conto *Ninguém matou Suhura* (1988) apresenta uma situação de **desenraizamento**, uma vez que a narrativa se desenrola em um país colonizado, no qual a população estava dominada ao domínio de outra nação. Nesse caso, como em outras circunstâncias do colonialismo em África, a conquista pelos estrangeiros implicava em uma ruptura da possibilidade de ligação entre o passado e o futuro dos povos conquistados. A luta surda e feroz entre Suhura e o Senhor Administrador pode ser lida, nesse contexto, como uma resistência da jovem à dominação de seu corpo, no plano individual e, como uma resistência à colonização, uma vez que Suhura representa uma coletividade. Desse modo, a luta travada demonstra uma tentativa de evitar perder seu passado, tanto coletivo quanto individual.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto ficcional de Momplé torna-se evidente uma vez que conserva o esforço de vencer a amnésia social, com vistas a manter vivas as recordações das violências e das arbitrariedades colonialistas.

A beleza de seus contos é ajustada à crueza da violência descrita ao longo das páginas de *Ninguém matou Suhura*. É recorrente, em suas narrativas, a presença de uma melancolia histórica, provocada pelo apagamento das agruras da luta pela independência das ex-colônias africanas, e de um atento olhar para os desfavorecidos que mais sofreram durante a história moçambicana ao longo do século XX. Por trás de personagens como, Suhura e suas trágicas trajetórias, é possível para o leitor de hoje vislumbrar um pouco da experiência colonial moçambicana através da perspectiva dos sujeitos silenciados ao longo da história recente.

Notamos que a desigualdade com que o conto analisado retrata situações de opressão que confrontam com os pilares da nossa condição humana. Dessa forma, a autora desnuda nos contos o processo colonizador marcado pela opressão, segregação e aversão.

Constatamos o posicionamento político-ideológico de Momplé que pela denúncia, almeja que o ser humano seja valorizado, não pela sua capacidade de produção, mas por sua humanidade.

## REFERÊNCIAS

ALÓS, Anselmo Peres. Histórias lusófonas das margens do Índico: *As mãos dos pretos (antologia do conto moçambicano)*. *Revista África e Africanidades*, ano 2, n. 7, p. 1-6, nov. 2011.

Afro-brasileiros: construindo e reconstruindo os rumos da história. Disponível em: <[http://africaeafricanidades.com.br/documentos/As\\_maos\\_de\\_pretos.pdf](http://africaeafricanidades.com.br/documentos/As_maos_de_pretos.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2019.

DUARTE, Zuleide. Lília Momplé: estórias de uma história contada com lágrimas. **LITERATAS**: revista de Literatura moçambicana e lusófona. Maputo, ano II, n. 43, ago. 2012. Disponível em: <<http://revistaliteratas.blogspot.com>>. Acesso em: 26 abr. 2013.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

HUTCHEON, L. *Poética do Pós-Modernismo*. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

MOMPLÉ, Lília. *Ninguém matou Suhura*. Maputo: Associação dos Escritores Moçambicanos, 1988. 82 p. (Coleção Karingana, n. 7).

MOMPLÉ, Lília . *Neighbours*. Maputo: Associação dos Escritores Moçambicanos, 1995. 109 p. (Coleção Karingana, n. 16).

MOMPLÉ, Lília. *Os olhos da cobra verde*. Maputo: Associação dos Escritores Moçambicanos, 1997. 89 p. (Coleção Karingana, n. 18).

MOMPLÉ, Lília . *Ninguém matou Suhura*. 3. Ed. Maputo: Edição da Autora, 2007.

REIS, Jair Teixeira dos.. *Manual Prático de Direito do Trabalho* - 2ª Edição - Revista e Atualizada, Curitiba: Juruá Editora, 2007.

WHITE, Hayden . *Meta-história: a imaginação histórica do século XIX*. Trad. José. L. De Melo. 2 ed. São Paulo: Edusp, 1995.

# O FEMININO E A FORMAÇÃO INTEGRAL EM ROUSSEAU E WOLLSTONECRAFT

ALESSANDRA CARVALHO ABRAHÃO SALLUM<sup>1</sup>

## RESUMO

Neste artigo, extrato do estudo em andamento no MPET do IFTM Uberaba, realizou-se pesquisa bibliográfica, qualitativa, baseada nas obras *Emílio*, de Rousseau, e *Reivindicação pelos Direitos da Mulher*, de Wollstonecraft. **Objetivo geral:** desenvolver a ideia de formação integral e educação feminina no pensamento de ambos, observando convergências e distanciamentos. **Objetivos específicos:** historicizar o ideário educacional destes autores; observar a contribuição de seus textos para o desenvolvimento da formação integral; expor suas ideias acerca do lugar ocupado pela mulher no contexto da educação. **Questão fundamental:** como as obras de Rousseau e Wollstonecraft podem ter contribuído para o desenvolvimento do conceito de formação humana integral? **Perguntas de pesquisa:** quais aproximações e distanciamentos são notados entre os pensamentos destes autores ao confrontar suas propostas educacionais? Como se delineou a alteridade do feminino no legado humanista para a formação integral? A escassez de trabalhos nas bases de dados ao cruzarmos os descritores Rousseau, Wollstonecraft, educação feminina e formação integral justifica a necessidade de se enveredar neste campo de pesquisa. Compreendemos que uma educação que se proponha a ser integral, visando a formação para a vida precisa necessariamente passar pela inclusão das mulheres como cidadãos participantes desse campo de debates políticos que é a escola. Rousseau vislumbrou esse processo, fazendo uma marcante diferenciação entre os gêneros. Wollstonecraft, sua leitora e crítica efusiva, compreendeu que mulheres precisam das mesmas oportunidades para contribuir de forma contumaz com a sociedade. Ademais, ela propunha uma educação promotora da integração e preparo físico, intelectual e afetivo dos alunos.

**Palavras-chave:** Rousseau, Wollstonecraft, formação integral, educação feminina.

<sup>1</sup> Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba - IFTM, [alessandrapsicologa@gmail.com](mailto:alessandrapsicologa@gmail.com)

Este artigo é um extrato do estudo em andamento, no Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do IFTM, Campus Uberaba, sob orientação do professor Doutor Luiz Maurício Bentim da Rocha Menezes.

## INTRODUÇÃO

A condição humana encontra-se alicerçada na forma como se estabelecem nossas relações sociais, embebidas pelo caldo cultural em que cada geração está mergulhada. O humano, como animal racional, segundo Saviani (2007, p. 154) tem sua própria existência e processo formativo intrincados, a partir da educação e trabalho. A humanidade aprende a se produzir desde o nascimento, porquanto a natureza oferece os meios, mas não garante a manutenção dos seres, fazendo da educação um elemento que coincide com a origem da própria humanidade. Em complemento ao que postula este autor, pode-se pensar que a importância histórica das figuras femininas foi relegada a uma posição de docilidade e submissão pela centralidade excessiva que as sociedades ocidentais atribuem ao masculino e seus pensamentos.

Somos gerados e nascemos de corpos de mulheres que pensam, sentem, mas são, em muitos casos, silenciadas pela distinção de gêneros historicamente estabelecida. Rovere (2019, p. 14) lembra que “[...] Quanto à diferença sexual, é claro que ela existe, mas diz respeito apenas aos órgãos reprodutores; quanto ao resto – como criatura de Deus, como ser da razão, como sujeito de virtude – homem e mulher não diferem em nada”. Olympe de Gouges (2019, p. 254), que redigiu a **Declaração dos direitos da mulher e da cidadã**, lembra a rainha Maria Antonieta da França que “[...] Essa revolução acontecerá quando todas as mulheres tiverem consciência de seus destinos deploráveis, e dos direitos que elas perderam na sociedade”.

Compreendendo que a tarefa de formar subjetividades sempre foi bastante desafiadora, tendemos a buscar normas gerais de conduta, manuais que sirvam como farol, para a complexa atividade de fazer de cada indivíduo um ser humano, correndo o risco de enviesamentos culturais de nosso tempo. Iaconelli (2019, p. 9) pondera que “no que tange a criação de humanos, manuais só servem para fazer crer que há fórmulas prontas e a experiência prova que não”. De qualquer maneira, apesar de reconhecer que a beleza do processo de formação humana está na compreensão das singularidades, das subjetividades, manuais produzidos trazem em si a esperança de toda uma época. Adequados ou não, precisamos compreendê-los em seu contexto sócio-histórico, com vistas a encontrar a maneira como a formação integral dos sujeitos e a educação feminina foram tratadas naquele período.

Engels (1979, apud LAKATOS, 2003, p.103) diz que “para a dialética não há nada de definitivo, de absoluto, de sagrado; apresenta a caducidade

de todas as coisas e em todas as coisas e, para ela, nada existe além do processo ininterrupto do devir e do transitório". Com isso em mente, contemplamos o vicejar formação integral e do papel feminino nas obras produzidas durante o período da revolução francesa, quando valores como liberdade e igualdade pautavam as discussões. Era possível contemplar o germe desta proposta educacional nos escritos do período em questão.

Destarte, este artigo é um extrato do estudo em processo de realização, no mestrado profissional em educação tecnológica, focando nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), inovação tecnológica e mudanças educacionais (linha II). Além de trazer à tona textos de importantes autores clássicos, pretende-se aqui contemplar as bases da educação tecnológica, no final do século XVIII e início do século XIX. Inovações tecnológicas e mudanças educacionais, ao longo da história, foram a mola propulsora de grande desenvolvimento da sociedade. Contudo, usadas de forma desordenada ou mal direcionada, propiciaram severas desigualdades. Educação e trabalho são libertadores, entretanto, a serviço de sistemas nefastos, reificam o sujeito.

Da mesma forma como homem, educação e trabalho estão intimamente relacionados, não podemos estudar essa tríade sem nos aprofundarmos na liberdade e na subjetividade humanas. Este conjunto de ideias nos acompanhará durante toda a composição do trabalho final. Contemplar-se-á o pensamento rousseauiano acerca da educação e da formação integral, na obra *Emílio, ou da educação*, que será uma das bases principais deste trabalho. Mary Wollstonecraft terá sua contribuição para o contexto da formação integral explorada através da biografia, redigida por seu companheiro William Godwin, além da obra *Uma Reivindicação pelos Direitos da Mulher*, em que a autora faz críticas e contribuições ao pensamento de Rousseau.

Infelizmente, alguns dos escritos desta autora foram lançados ao fogo por seu esposo, em sua curadoria para a escrita da biografia de Mary, por julgá-los imperfeitos em comparação ao restante da obra (GODWIN, 2005, s. p.). Talvez neles estivesse o essencial de seu pensamento, expresso em momentos de dor ou reflexão íntima. Nunca saberemos. Trabalhar-se-á, assim, com o que se tem em mãos para compreender a dimensão do pensamento de Wollstonecraft, em sua produção literária e filosófica acerca da educação feminina e da formação integral, tendo em vista que ambos propõem modelos educacionais distintos para homens e mulheres.

Abbagnano e Visalberghi asseveram que:

Rousseau reconhece uma mulher com maior intuição e sensibilidade do que o outro sexo. Mas é precisamente por esse motivo que a educação das mulheres é um tanto limitada, talvez como uma reação às mulheres do mundo, com os ares dos intelectuais, tão abundantes em seu século. As mulheres devem sujeitar sua conduta a duas regras: a da opinião pública e a do sentimento interior, entre as quais a razão servirá como árbitro. A educação das mulheres deve ter como objetivo exclusivo cultivar essas disposições. Dessa maneira, Rousseau tenta salvaguardar o tipo de relacionamento que a natureza instituiu entre os dois sexos e promover a constituição de uma família onde, perpetuamente, reina a harmonia mais afetuosa (ABBAGNANO e VISALBERGHI, 1992, p. 274, tradução nossa).

Em vários trechos de sua obra, Wollstonecraft, precursora do feminismo numa época marcada pelo patriarcado e a repressão das mulheres, questiona as ideias de Rousseau, propondo uma educação feminina mais igualitária. Frente à inquietação causada em nós e em Wollstonecraft, observa-se que Sophia, personagem da obra de Rousseau, pede uma resposta, um posicionamento ante a forma como ele determinou que se daria sua educação. Fundamentados nessa investigação, poderemos elaborar uma análise dos recursos precursores de uma educação tecnológica, propostos em *Emílio* e na reivindicação de Wollstonecraft, identificando aproximações ou distanciamentos de ambos em relação à educação feminina e à formação integral.

A justificativa para a execução desta pesquisa é sua relevância acadêmica, já que traremos à luz, a partir da tradução de sua biografia na forma de produto educacional, Mary Wollstonecraft, uma autora que produziu importantes obras no campo da Filosofia, Literatura e Educação, pouco estudada no Brasil, visto que apenas duas obras de sua autoria se encontram traduzidas para nosso idioma. Ademais, é relevante para o desenvolvimento cultural de qualquer região, estudar os autores históricos, compreendendo a maneira como suas ideias impactaram toda uma época e ecoam em alguns elementos da atualidade. O escasso número de trabalhos encontrado nas bases de dados ao cruzarmos os termos descritores Rousseau, Wollstonecraft, formação integral e educação feminina consolidam a necessidade de se enveredar por este campo de pesquisa.

Nosso objetivo geral é desenvolver a ideia de formação integral e educação feminina no pensamento de Rousseau e Wollstonecraft, observando suas convergências e distanciamentos. A partir disso, desdobramos como objetivos específicos compreender e historicizar o ideário educacional de

Rousseau e Wollstonecraft; observar a contribuição de seus textos para o desenvolvimento de uma formação integral; expor as ideias de Rousseau e Wollstonecraft acerca do lugar ocupado pela mulher no contexto da educação.

Diante dos objetivos traçados para este estudo, temos como questão fundamental: como as obras de Rousseau e Wollstonecraft podem ter contribuído para o desenvolvimento do conceito de formação humana integral? A partir dela, podemos levantar algumas perguntas de pesquisa: quais aproximações e distanciamentos podem ser notados entre os pensamentos de Rousseau e Wollstonecraft ao confrontar suas propostas educacionais? Como se delineou a alteridade do feminino no legado humanista para a formação integral?

## METODOLOGIA

Este trabalho é fruto de uma pesquisa bibliográfica sistemática integrativa, qualitativa, exploratória, tendo como bases principais a obra *Emílio, ou, da educação* de Jean Jacques Rousseau, e Mary Wollstonecraft, com sua obra *Uma Reivindicação pelos Direitos da Mulher* e *Thoughts on the education of daughters: with reflections on female conduct, in the more important duties* (Reflexões sobre a educação das filhas: considerações da conduta feminina nos mais importantes deveres – tradução nossa), além de autores ligados à educação, trabalho, psicologia e psicanálise como referências complementares.

Se pensarmos que “para a dialética, as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está ‘acabada’, encontra-se sempre em vias de se transformar, desenvolver, o fim de um processo é sempre o começo de outro” (LAKATOS, 2003, p. 101) compreendemos o sentido de se estudar a relação entre dois autores que, apesar de não serem exatamente contemporâneos, estavam envolvidos no mesmo período histórico, marcado por fortes transformações sociais, revoluções políticas e de trabalho. Salta aos olhos a forma como a obra de um se relaciona dialeticamente à do outro.

A metodologia utilizada consistiu na pesquisa em diversas bases de dados (Google Acadêmico, SciELO, Banco digital brasileiro de teses e dissertações BDTD, Jstor, portal de periódicos Capes, CNN/COMUT, TDBD USP, PPGE UFRJ, BDTD UERJ, Observatório ProfEPT), utilizando doze combinações diferentes, em português e língua inglesa, dos descritores Rousseau, Wollstonecraft, formação integral, e educação feminina, visando

explorar o estado da arte das pesquisas envolvendo essa temática. A partir disso, será redigido um capítulo de revisão sistemática integrativa, explicitando as considerações acerca dos resultados encontrados. Este estudo também foi usado como base para a justificativa do trabalho e contribuirá para a escrita do referencial teórico. Delimitou-se a busca a qualquer texto incluído nas plataformas em questão, em qualquer idioma, nos últimos dez anos.

## DISCUSSÃO

Ao sair da guerra dos cem anos, o absolutismo monárquico francês encontrava-se fortalecido. O modo de vida feudal, fragmentado, aos poucos era substituído pelo absolutismo político e o mercantilismo econômico, que ficou conhecido como Antigo Regime. Este foi marcado pelo crescimento das cidades e do comércio, centralização do poder na figura do rei e uma aliança entre ele e a fortalecida burguesia. Para Mello e Costa (1993, p. 58) "caracterizado por um só poder, um só exército e uma só administração, nascia na Europa o Estado moderno, cuja autoridade soberana abarcava todo o território e era obedecida por todos os seus habitantes". As palavras de Luís XIV ao Parlamento de Paris em 1766 sintetizam essa concepção: "[...] a ordem pública inteira emana de mim, e os direitos e interesses da Nação, de que se ousa fazer um corpo separado do Monarca, estão necessariamente unidos aos meus e repousam unicamente nas minhas mãos." (FREITAS, 1976, p. 22).

Diversos autores da época discorreram longos textos acerca desta temática. Muitos, tentando justificar o absolutismo, outros, questionando-o. Thomas Hobbes concebeu o homem em seu estado de natureza como um ser que teme a morte violenta, imperando uma guerra de todos contra todos (2008, p. 106-111). Neste estado, não há propriedade, mas sim disputa e desconfiança. Não havendo justiça ou injustiça, seria necessário estabelecer um poder maior que todos os homens, garantidor do cumprimento dos contratos. Deste pacto, onde antes havia o homem e a natureza, surge um terceiro elemento – o Estado. Todos os homens, neste acordo, cedem seu poder ao Estado, estabelecendo-se assim a paz e, consequentemente, o medo da morte violenta dá lugar ao medo da punição pelas leis estatais (LUCATE, 2015, p. 45).

Locke, citado por Rousseau (2014), diz: "não pode haver injúria onde não há propriedade" (ROUSSEAU, 2014, p. 87). Além disso, "O primeiro que, tendo cercado um terreno, se lembrou de dizer: isto é meu, e encontrou



peçoas bastantes simples para o acreditar, foi o verdadeiro fundador da sociedade civil” (ROUSSEAU, 2014, p. 80). Rousseau compreendia que a vida em sociedade, onde valores do homem natural tem se perdido, pode ser um dos componentes que o levam à sua corrupção. Para ele, o homem natural é constituído por características essenciais: liberdade, igualdade e piedade. Apesar de não ter vivido para presenciar a revolução francesa, compreende-se que as ideias que defendia continham o germe do pensamento que impulsionaria tal movimento.

As transformações culturais iniciadas pelo Renascimento (1300-1550) iriam ser aprofundadas e ganhar mais consistência no século XVIII. Nesse século a burguesia conquistaria o poder político na França, refletido em uma verdadeira revolução intelectual, conhecida como Iluminismo. As doutrinas políticas, econômicas e sociais que sustentavam o absolutismo e o mercantilismo seriam radicalmente negadas. Em seu lugar, novos valores surgiriam, pregando uma sociedade fundamentada no liberalismo político e econômico. (MELLO e COSTA, 1993, p. 81)

Em meio a essa profusão de transformações sociopolíticas, um elemento salta aos olhos – a liberdade. Toda essa revolução, assim como muitas outras anteriores e posteriores, tratavam dessa mesma questão. Com a derrubada da monarquia, criou-se a ilusão de que o povo seria livre, mas o que se viu foi o poder mudando de mãos e a classe trabalhadora sendo conduzidos por novas rédeas.

O amor-próprio e a vaidade obscureceram os ideais revolucionários e isso pode ser notado no contexto educacional. Aranha (2006, p. 287) observa que o projeto de levar a educação para todos os cidadãos foi permeado pelo dualismo que antes separava nobreza e povo e agora passou a ser representado pelo binômio burguesia-povo. Sob a égide da doutrina liberal, riqueza e oportunidades são naturalmente distribuídas de forma desigual sem ferir os ideais revolucionários de igualdade.

Na sociedade da época, a piedade foi diminuída pelo amor-próprio. Com o aumento do amor de si, o homem não era mais igual aos seus semelhantes, pois pensava em beneficiar sua propriedade e poder, tonando-se ganancioso. Isso lhe consome a liberdade, visto que agora é prisioneiro desse sistema corrompido.

Eis aí o último termo da desigualdade e o ponto extremo que fecha o círculo e retorna ao ponto do qual partimos. É aqui que todos os indivíduos voltam a ser iguais porque nada são; não tendo os súditos outra lei senão a vontade do senhor, e o senhor nenhuma outra regra senão sua paixão, as noções do bem e os princípios da justiça desaparecem mais uma vez. É aqui que tudo se reduz à simples lei do mais forte e, portanto, a um novo estado de natureza diferente daquele pelo qual começamos, diferente porque um era o estado de natureza em sua pureza, enquanto este último é o fruto de um excesso de corrupção. (ROUSSEAU, 2014, p. 111)

As mulheres enfrentaram árduas lutas para tentar alcançar a igualdade de direitos e a liberdade defendidas pelos ideais revolucionários. Wollstonecraft foi uma das que, com sua obra, contribuiu para esse movimento de libertação, plantando as sementes para o futuro pensamento feminista e fomentando a compreensão de que a educação precisa ser irrestrita para homens e mulheres, tendo em vista sua formação integral, física, moral e intelectualmente. Marx (2013) parecia partilhar destas opiniões quando disse que:

[...] a jornada escolar unilateral, improdutiva e prolongada das crianças das classes mais elevadas e média aumenta inutilmente o trabalho dos professores, "enquanto ele desperdiça o tempo, a saúde e a energia das crianças de um modo não só infrutífero, como absolutamente prejudicial". Do sistema fabril, como podemos ver em detalhe na obra de Robert Owen, brota o germe da educação do futuro, que há de conjugar, para todas as crianças a partir de certa idade, o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, não só como forma de incrementar a produção social, mas como único método para a produção de seres humanos desenvolvidos em suas múltiplas dimensões. (MARX, 2013, p. 506-507)

Freire (1967), ao refletir sobre os métodos educacionais baseados no pensamento marxiano, pondera que a educação, não tendo apenas um viés propedêutico, mas formativo de seres humanos integrais, capazes de criar em termos intelectuais e práticos, seria preferencialmente pública, laica, gratuita e de qualidade, poderia elevar o nível da formação da classe trabalhadora, que, vivenciando as marcas da desigualdade socioeconômica, vê seus filhos, desde muito jovens, se inserirem no mundo do trabalho, seguindo com baixa escolaridade e menores possibilidades futuras, menor

liberdade. Para Freire (1967, p. 97) “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate, a análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. Este mesmo autor vê a educação como um processo de libertação do homem, ao passo que deixa de ser **palavresca** e se propõe a desenvolver o gosto pela pesquisa, pelo conhecimento crítico, pelo domínio da argumentação, que insere o homem verdadeiramente na vida cultural e política.

A educação necessariamente seria baseada numa relação horizontal, humilde e de simpatia entre as partes, geradora da capacidade crítica e de diálogo. Numa relação vertical entre as partes, se dá o antidiálogo, desamoroso, acrítico. “O antidiálogo não comunica, faz comunicados”. (FREIRE, 1967, p. 108). Nesse sentido, a educação precisa dialogar com os interesses femininos, enfrentando as limitações impostas culturalmente a este gênero, colocando a mulher no debate, em pé de igualdade a todos os outros atores sociais, valorizando seu pensamento e bagagem cultural. O foço histórico que alimenta a binário-generificação precisa se tornar cada vez mais estreito. Isso se dará, principalmente pela via da educação.

Conforme o sujeito se apropria de seu contexto e relações sociais, inicia-se a formação da subjetividade. Esta se refere ao processo pelo qual algo passa a constituir e pertencer ao indivíduo, de modo que tal pertencimento se torna único, singular. Dessa forma, o que é universal converte-se em único e o indivíduo passa a pertencer ao gênero humano, contribuindo com suas particularidades. O contexto histórico e sociocultural em que a pessoa se insere, juntamente com a relação dialética de objetividade e subjetividade, proporcionarão elementos para que esse alguém se desenvolva como sujeito. O homem pertence a uma sociedade cujas peculiaridades condicionam a construção dos indivíduos que dela fazem parte. A subjetividade e objetividade se constituem uma à outra, sem se confundir. (AITA, 2011)

Ao expender suas ideias, Wollstonecraft salienta a importância de “formar o coração” dos sujeitos. Isso sem dúvida relaciona-se com a noção de subjetividade que estamos explorando aqui, indo para além da formação do sujeito, abarcando a apropriação de seu ambiente e a interação com ele, de maneira igualitária entre os gêneros.

(...) A educação mais perfeita é, em minha opinião, um exercício do entendimento, calculado o melhor possível para fortalecer o corpo e formar o coração. Em outras palavras, para possibilitar ao indivíduo alcançar tais hábitos de virtude que o tornarão independente. De fato, é uma farsa

chamar de virtuoso um ser cujas virtudes não resultam do exercício de sua própria razão. Essa era a opinião de Rousseau em relação aos homens; eu a estendo às mulheres e afirmo com toda confiança que elas foram tiradas de sua esfera pelo falso refinamento, e não por um esforço para obter qualidades masculinas. Ainda assim, a homenagem régia que recebem é tão embriagadora que, até que os costumes dos tempos sejam alterados e se formem sobre princípios mais razoáveis, será impossível convencê-las de que o poder ilegítimo que obtêm ao se degradar é uma maldição e que devem retornar à natureza e à igualdade se quiserem assegurar a plácida satisfação gerada pelos afetos não sofisticados. (WOLLSTONECRAFT, 2016, p. 42)

Considerando que as questões psíquicas permeiam o pensar e o agir, e que a ciência psicológica transita pelo campo do conhecimento como algo mutável, inacabado, entendemos que ela se encaixa perfeitamente na construção das ideias deste estudo, ao passo que abre a possibilidade de compreensão da obra em si, bem como dela enquanto parte da construção da subjetividade de seu autor. Nessa lógica, quando a educação traz para discussão determinada obra, cria um campo de trocas em que as ideias do aluno são tocadas pelo autor, sua obra e suas experiências, implícitas nesta.

Ao apresentar nossa análise acerca da educação, desvela-se uma interessante contradição. O homem é livre quando pode agir e sua vontade coincide com essa potência. Por outro lado, a sociedade tem se direcionado para um liberalismo cultural, econômico e político que se assemelha à corrupção descrita por Rousseau. Conquistamos novos mundos, já não cabemos em nosso planeta sem, todavia, nos comprometermos de forma eficaz com nossa sociedade. Criamos tecnologias análogas ao homem, mas não conhecemos o próprio homem. A tecnologia, não só instrumental, mas de ideias, interfere e modifica a sociedade e o próprio indivíduo, desde a antiguidade. Pensar em educação tecnológica e a formação integral inclui, por fim, pensar a educação como uma instância criadora da práxis, pautada na ética e valores humanitários.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mistério do nascer, desenvolver-se e adquirir conhecimentos que comporão nossa personalidade, sempre despertaram curiosidade. Filósofos, psicólogos, pedagogos e estudiosos de vários campos do saber desenvolveram teorias acerca dessa temática, sempre atual. Rousseau,

considerado um dos precursores da pedagogia contemporânea, nos apresenta uma proposta educacional polêmica para seu tempo. *Emílio, ou Da Educação* foi uma obra controversa, aplaudida por muitos, criticada e rechaçada por outros. *Uma Reivindicação pelos Direitos da Mulher*, de Mary Wollstonecraft, foi recebida, em sua época, de forma semelhante e, assim como em *Emílio*, traz importantes reflexões acerca da educação.

Nos tempos de transformações em que vivemos, faz-se crucial compreender os clássicos, questionando-os para construir sínteses e novos saberes a partir de seus achados. Interessa-nos investigar qual a contribuição das ideias de Wollstonecraft para teoria educacional proposta por Rousseau para a formação integral e qual o papel relegado à mulher e ao feminino neste contexto. São indagações que buscamos responder nas próximas etapas deste estudo.

Um olhar mais aguçado sobre essas questões nos permitirá compreender as ideias dos autores através de suas obras, explorando os conceitos pedagógicos nelas contidos. Para Moura (2013, p. 707), “a possibilidade da profissionalização quando associada à educação intelectual, física e tecnológica, compreendendo-a como um germe para o futuro” forma a base para uma educação politécnica, que volta seus esforços à autonomia e à emancipação humana. Num contexto capitalista, em que a classe trabalhadora está aprisionada em determinados papéis sociais, distantes do poder político, econômico etc., torna-se de grande valor pensar em retomar ideais e modelos educacionais que promovam a perspectiva de uma sociedade mais justa e igualitária.

Consideramos que uma educação que se proponha a ser integral, visando a formação para a vida precisa necessariamente passar pela inclusão das mulheres como cidadãs participantes desse campo de debates políticos que é a escola. Rousseau vislumbrou esse processo, fazendo uma marcante diferenciação entre os gêneros. Wollstonecraft, sua leitora e crítica efusiva, compreendeu que mulheres precisam das mesmas oportunidades para contribuir de forma contumaz com a sociedade. Ademais, ela propunha uma educação promotora da integração e preparo físico, intelectual e afetivo dos alunos.

Tecnologias de informação e comunicação, além de inovações tecnológicas voltadas para a educação transcendem a compreensão corriqueira que orbita o avanço de **softwares** e **hardwares**. Elas englobam os recursos intelectuais, teóricos e relacionais, bem como seus avanços, para a construção de uma educação transformadora e verdadeiramente formadora de novos valores e culturas. É disso que se trata este estudo.

## ABSTRACT

In this article, an extract from the study in progress at the MPET of the IFTM Uberaba, a bibliographical and qualitative research was carried out, based on the works *Emílio*, by Rousseau, and *Vindication of the rights of woman*, by Wollstonecraft. General objective: to develop the idea of integral formation and feminine education in the thinking of both, observing convergences and distances. Specific objectives: historicize the educational ideas of these authors; observe the contribution of their texts to the development of integral formation; expose their ideas about the place occupied by women in the context of education. Fundamental question: how can the works of Rousseau and Wollstonecraft have contributed to the development of the concept of integral human formation? Research questions: what approximations and distances are noticed among the thoughts of these authors when confronting their educational proposals? How was the alterity of the feminine delineated in the humanist legacy for integral formation? The scarcity of works in the databases when crossing the descriptors Rousseau, Wollstonecraft, female education and whole education justifies the need to embark on this field of research. We understand that an education that proposes itself to be comprehensive, aiming at training for life, must necessarily englobe the inclusion of women as citizens participating in this field of political debates that is the school. Rousseau envisioned this process, making a marked differentiation between the genres. Wollstonecraft, his effusive reader and critic, understood that women need the same opportunities to consistently contribute to society. Furthermore, she proposed an education that promotes the integration and physical, intellectual and affective preparation of students.

**Keywords:** Rousseau, Wollstonecraft, whole education, female education.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. **História de la pedagogia**. Páginas 265 a 274. Madrid e México: Fondo de Cultura Económica; 1992. Disponível em: <https://www.slideshare.net/marcelak/historia-de-la-pedagogia-abbagnano-visalberghi>. Acesso em 8 abr. 2020.

AITA, E. B.; FACCI, M. G. D. Subjetividade: uma análise pautada na Psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Revista** vol.17 n.1, Belo Horizonte, abr. 2011. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-11682011000100005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682011000100005). Acesso em: 9 set. 2018.

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia**: geral e do Brasil. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

FREITAS, G. **900 textos e documentos de História**. Vol. III. Lisboa: Plátano, 1976.

GODWIN, W. **Memoirs of the Author of a Vindication of the Rights of Woman**. Project Gutenberg eBook Memoirs of the Author, 2005. Disponível em: <https://www.gutenberg.org/files/16199/16199-h/16199-h.htm>. Acesso em: 17 maio 2020.

HOBBS, T. **Leviatã**. Organizado por Richard Tuck. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas 2003. Disponível em: [https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy\\_of\\_historia-i/historia-ii/china-e-india](https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india). Acesso em: 2 abr. 2020.

LUCATE, F. H. O contrato social em Hobbes e a permuta da liberdade natural pela segurança do estado civil. **Revista Filogenese**. Vol. 8. Marília: UNESP, 2015. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/4felipelucate.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

MELLO, L. I. A.; COSTA, L. C. A. **História moderna e contemporânea**. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/10.pdf>. Acesso em 16 fev. 2020.

ROUSSEAU, J.J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Porto Alegre: L&PM, 2014.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio, ou, Da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROVERE, M. (Org.). **Arqueofeminismo**: mulheres filósofas e filósofos feministas. São Paulo: n-1edições, 2019.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em 16 mar. 2020.

WOLLSTONECRAFT, M. **Reivindicação dos direitos da mulher**: edição comentada do clássico feminista. Trad. Ivania Pocinho Motta. São Paulo: Boitempo, 2016.

WOLLSTONECRAFT, M. **Thoughts on the education of daughters**: with reflections on female conduct, in the more important duties of life. Kindle edition, 2016.



# DIÁLOGOS ENTRE LITERATURA E HISTÓRIA EM DIÁRIO DE BITITA, DE CAROLINA MARIA DE JESUS

LEIDIANA DA SILVA LIMA FREITAS  
MARIA SUELY DE OLIVEIRA LOPES

## RESUMO

A relação entre literatura e história ainda hoje desperta muitos debates, muitos estudiosos insistem em colocá-las em lados opostos; já outros, buscam evidenciar aquilo que ambas têm em comum. O certo é que tanto uma quanto a outra são narrativas criadas para dar sentido aos fatos, a maneira como cada uma utiliza esses fatos é o que as diferenciam. Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo estabelecer um diálogo entre literatura e história a partir do livro Diário de Bitita, de Carolina de Jesus. O livro em questão é memorialístico, desse modo, Bitita (apelido de infância de Carolina) relembra eventos que foram significativos em sua infância. Por se tratar de um livro autobiográfica, esse texto literário é permeado por fatos históricos, contudo, esses fatos são narrados a partir de um novo olhar, ou seja, de uma outra perspectiva. Para alcançarmos nosso objetivo, contaremos com os aportes teóricos de White (2001), Veyne (1998), Davis (2016), Meihy e Levine (2015), Fernandez (2019), entre outros. Diante de nossa análise, podemos constatar que a menina Bitita traz uma nova perspectiva sobre os eventos históricos apresentados por ela, tendo em vista que os narra com um olhar de dentro, ou seja, de quem presenciou e vivenciou várias situações, especialmente relacionadas ao racismo, ao sexismo e ao preconceito de classe.

**Palavras-chave:** Diário de Bitita, literatura, história, racismo.

# O MITO REVISITADO: A PERSPECTIVA NARCISISTA EM A BELA E A FERA OU A FERIDA GRANDE DEMAIS, DE CLARICE LISPECTOR

JÉSSICA LIMA E SILVA<sup>1</sup>

FRANCISCO DAS CHAGAS SILVA DE JESUS HERNANDEZ<sup>2</sup>

ELIANE FERREIRA DE ARAUJO ALVES<sup>3</sup>

MARGARETH TORRES DE ALENCAR COSTA<sup>4</sup>

## RESUMO

Conhecer Clarice Lispector e suas narrativas é como navegar no mundo das personagens e, além disso, é possível perceber os dramas vividos, as indagações a respeito de sua existência e as posturas que assume diante das circunstâncias. A escrita da autora é discernida no campo literário pela individualidade demarcada por traços meditativos e introspectivos e pela representatividade simbólica do feminino em decursos diversos. Ao se tratar da individualidade, logo é possível notar a presença de elementos míticos individualistas modernos identificados nas obras de Clarice e mediante tais conhecimentos, o propósito da pesquisa é analisar de que forma o mito narcisista se apresenta no conto clariceano *A bela e a fera ou A ferida grande demais* e para tal análise, o referencial teórico-metodológico de aporte à pesquisa foi realizado com o intento de entender a complexidade e subjetividade da escrita de Clarice Lispector, suas conexões com o individualismo moderno e por fim, a análise do conto objeto de estudo e seus encadeamentos relacionados ao mito de Narciso. Portanto, como suporte teórico, esta pesquisa é subsidiada por Lasch (1983), trazendo o conceito de narcisismo, Ribeiro (2020) abordando as relações entre mito e literatura e Nunes (2009) elencando alguns traços acerca da escrita de Lispector. O enredo da obra possibilita uma reflexão sobre as principais problemáticas do individualismo moderno: a valorização acentuada do ego, da subjetividade, o enaltecimento da beleza, em como se dá a representação da mulher neste contexto, as desigualdades entre classes sociais cada vez mais delineadas e a cegueira ideológica e moral presente na conjuntura pós-modernista.

**Palavras-chave:** Clarice Lispector; A Bela e a Fera ou A Ferida Grande Demais; Individualismo Moderno; Mito de Narciso.

1 Mestranda em Literatura pelo PPGEL – UFPI, jessicals@ufpi.edu.br;

2 Mestrando em Literatura pelo PPGEL – UFPI, professordjesus.2013@yahoo.com.br;

3 Mestranda em Literatura pelo PPGEL – UFPI, elianearaujo94@hotmail.com;

4 Professora Orientadora: Doutora em Teoria Literária pela UFPE, margazinha2004@yahoo.com.br.

## INTRODUÇÃO

Conhecer Clarice Lispector e suas narrativas é como navegar no mundo das personagens e, além disso, é possível perceber os dramas vividos, as indagações a respeito de sua existência e as posturas que assume diante das circunstâncias. Em sua enigmática obra, há um enlace entre a maioria, senão todas, as figuras femininas, ocupando espaços caseiros, desempenhando apenas papéis domésticos, de esposas, mães e donas do lar. De um modo amplo, a recorrência e a necessidade das relações interpessoais, permeadas pelas peculiaridades de cada um, revelam as fragilidades das relações humanas e colocam em evidência as necessidades dos indivíduos, transparecendo assim, os conflitos entre ser e parecer. Diante disso, o presente artigo tem como propósito analisar a presença do mito narcisista no conto ***A bela e a fera ou A ferida grande demais***, de Clarice Lispector (1977). Esta análise tem como objetivos, apresentar de que forma se dá a complexidade e subjetividade da escrita de Clarice Lispector, suas conexões com o individualismo moderno e por fim, explorar o objeto de estudo e seus encadeamentos relacionados ao mito de Narciso.

O referido conto concebe-se em um diálogo com o mito de Narciso, no qual a alegoria do espelho subitamente provoca inquietação, tornando-o um ser vazio. São de fácil identificação na narrativa as marcas narcisistas, onde a personagem principal, Carla de Sousa e Santos, tradicional figura da burguesia, se preocupava somente em cuidar da beleza e frequentar reuniões com outras mulheres da sociedade. Identificando, além de tudo, que era linda, bela, rica, casada, de família conservadora e um nome a zelar. Subitamente, tudo parece mudar o sentido de ser e viver no instante em que ocorre um encontro com um mendigo.

Diante disto, o estudo aqui apresentado se justifica a partir do momento em que se nota a escassez de trabalhos científicos a cerca do tema em questão. As obras de Clarice Lispector são copiosamente estudadas, porém poucas delas são analisadas a partir do aspecto pós-moderno narcisista e para realizar tais investigações e relações com o mito proposto, como aporte teórico foram fundamentais os estudos de Brait (2007) acerca das características da personagem e do narrador; Ribeiro (2020) abordando as relações entre mito e literatura, Lasch (1983) trazendo as implicações sobre o conceito de narcisismo e Nunes (2009) elencando algumas questões sobre a escrita de Clarice Lispector.

## A ESCRITA DE CLARICE LISPECTOR NO CONTO *A BELA E A FERA* OU *A FERIDA GRANDE*

A escrita de Clarice Lispector é discernida no campo literário pela individualidade demarcada por traços meditativos e introspectivos e pela representatividade simbólica do feminino em decursos diversos. No caso específico do objeto de estudo desta pesquisa, o conto *A bela e a fera* ou *A ferida grande demais*, Clarice apresenta um narrador observador que relata e se aprofunda na particularidade dos personagens expondo perspectivas sociais que tratam do gatilho produzido pela interação entre Carla e o mendigo. Para Brait (2017) este tipo de narrador em sua posição de observador não personificado, traz os movimentos que vão projetando o personagem, seus sentimentos e pensamentos. Diante disso, —o leitor [...] como observador, vai assistindo ao seu nascimento, seu despertar para a realidade impalpável, sua dolorosa conquista da consciência (BRAIT, 2007, p.75).

Sobre o conto, apresenta um enredo com poucos personagens: Carla de Sousa e Santos, o mendigo e o motorista. É uma narrativa curta, em volta de um único núcleo dramático: o encontro impactante, surpreendente e revelador entre Carla e o mendigo, a partir das aparentes distinções tanto físicas quanto sociais entre eles. A narrativa ficcional se passa em uma rua da cidade do Rio de Janeiro, em frente a um condomínio de luxo, o Hotel Copacabana Palace, do qual a personagem Carla havia saído e se deparado com um mendigo a lhe pedir esmola:

Começa:

Bem, então saiu do salão de beleza pelo elevador do Copacabana Palace Hotel. O chofer não estava lá. Olhou o relógio: eram quatro horas da tarde. E de repente lembrou-se: tinha dito a "seu" José para vir buscá-la às cinco, não calculando que não faria as unhas dos pés e das mãos, só massagem. (LISPECTOR, 1999, p. 95).

A partir daí o conto se constitui, a começar pelas dissemelhanças sociais entre Carla e o pedinte, pela antinomia entre o impecável (acerca de Carla) e o picaresco (acerca do mendigo). Carla de Sousa e Santos começa a pensar e se indagar como seria a vida daquele insólito homem que acabara de encontrar ali e o narrador observador descreve o momento interior dos personagens, quando o mendigo se torna motivador da perturbação de Carla, retraindo-a do estado adormecido, anestésico e desimportante em que vivia.

Em todo o decorrer do texto, a personagem está envolvida num enredado de pensamentos, marcando o fluxo de consciência e diante disto, pode-se dizer que o foco narrativo se constitui na mente das personagens, sendo o monólogo interior e os diversos questionamentos vividos, uma grande marca da famosa introspecção do conto e da prosa de Lispector. Outro aspecto relevante é o tempo do texto, que condiz à estrutura de um conto: breve, sintético e por se aplacar ao que é apropriado, ou seja, a história diz o essencial, mesmo quando faz variações de momento, o que caracteriza o *flashback* que é comum de ser vivido por qualquer pessoa da sociedade pós-moderna.

Posto isto, foi observado que o conto revisita o mito pós-moderno de Narciso, quando a personagem Carla, uma intrínseca mulher rica de bens materiais, preocupada apenas com sua beleza e status social, começa a se reconhecer como sujeito, motivada pelas epifanias ocorrentes após o encontro com o mendigo. O caráter individualista e introspectivo é a ponte de comparação e análise entre o conto clariceano e o mito narcísico. Trata-se de um encadeamento dialético entre a natureza permanente do mito e o dinamismo do conto. De acordo com Ribeiro (2020), essa relação entre mito e literatura embora seja uma vertente julgada como uma menor dimensão da crítica literária quando comparada à colossal preferência pelos estudos no âmbito da relação entre literatura e história ou literatura e sociedade, não são raros os casos de autores de importância incontestável que recobram as raízes mitológicas para escrever suas obras.

Diante das ponderações anteriores observou-se que o desencadeamento do mito de Narciso e a metáfora entre o espelho e o reflexo na água nos conduzem ao discernimento dicotômico: como o sujeito se vê e como ele realmente é. A constatação se dá por meio da evolução de atitudes narcísicas, prolixa de introspecção e do individualismo, para o encantamento do Eu e para a metamorfose. Analisando a partir de uma perspectiva, o estudioso Lasch (1983), expressa o conceito de narcisismo como uma forma de entender o impacto mental e psicológico causado pelas mudanças sociais atuais. Para o autor, o narcisismo presente nas sociedades contemporâneas seria uma defesa contra as tensões e ansiedade da vida moderna.

Ainda sobre o tema, Cavalcanti (2003) apresenta Publio Ovídio Naso, poeta latino, como o primeiro escritor a escrever uma narrativa sobre o mito de Narciso, um jovem admirável, belo e audacioso que nunca estava contente com sua beleza, que era contemplada e desejada por todos. Ele não amava ninguém, tampouco se importava com o amor que outros lhe

dirigiam. Seu ego estava acima de todos, não existia amor e doçura em seu coração. Como consequência de seus atos, foi castigado. Um dia, ao olhar-se refletido nas águas da fonte Téspia, apaixonou-se pela própria imagem e em seguida morreu às margens do rio. Desse modo, podemos compreender os narcisistas como sujeitos que se caracterizam pela superficialidade emocional, pela autovalorização do próprio sujeito, pelo medo de envelhecer e o temor da morte, assim o sujeito narcisista não contempla sobre sua essência, ou seja, vive na frivolidade, sendo incapaz de ponderar a realidade ao seu redor.

Assim se mostra a personagem Carla, que evita refletir sobre sua vida e também não se vale da existência do outro. Ademais, a autorreflexão seria capaz de despertá-la e poderia ser perigoso, ascendendo em uma crise identitária, num processo de autoconhecimento que a tirasse de sua zona de conforto, de uma inércia na qual estava vivendo, da cegueira pós-moderna. Carla era muito bonita, bem casada, mãe de três filhos e rica, o que mais poderia desejar? Existia algo mais apeteceria para uma mulher burguesa?

## **O CONTO *A BELA E A FERA OU A FERIDA GRANDE* DEMAIS: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA NARCÍSICA**

O conto *A bela e a fera ou A ferida grande demais* de Clarice Lispector foi escrito em 1977 e publicado postumamente no ano de 1995, sendo provável que a autora tenha tentado recuperar por meio da obra, ainda que de forma inconsciente, experiências que se unem a uma circunstância ocasional em que o texto foi escrito: o ano de sua morte. No obra contística, cujo gênero é tão aforado na narrativa ficcional da autora, muitas vezes são traçados um tipo de movimento identitário e social lacônico que faz uma convergência com seu universo individual.

A análise pode ser iniciada com a própria dicotomia existente no título do conto. Em um primeiro âmbito *A bela e a fera* faz uma intertextualidade consciente ao conto de fadas, mostra-se quase como uma invocação aos leitores para que adentre na narrativa ficcional, na narrativa fantástica, na narrativa dos sonhos. Nas obras de Clarice, a ênfase não é o amor de costume como nas narrativas fantásticas com o famoso e "foram felizes para sempre", mas focar o problema da imagem, a antítese belo e feio, ambiguidade como eu/ outro, presentes também na ideologia narcisista.

Já a conjunção "ou" comunica o inverso, apresentando ao leitor a realidade, *A ferida grande demais*. A autora possivelmente sugestiona que para

o mundo de fantasia em que a personagem Carla vive não há outra possibilidade que a de defrontar suas feridas, e todas as tristezas consequentes delas. Nesse confronto entre real e ficcional, na escrita de Lispector —[...] as coisas apresentam uma fisionomia dupla: a comum, exterior, produto do hábito, e a interna, grande e profunda, da qual a primeira se torna símbolo (NUNES, 2009, P.120).

Diante da ideia que histórias recontam histórias fazendo uma teia de fatos narrativos, no conto *A bela e a fera*, a escritora explora o arquétipo das narrativas fundamentais e primeiras, inclusive as experiências da mulher pós-moderna da metade final do século XX em uma sociedade conservadora, misógina e machista. Essas narrativas se fazem conectar textualmente ou nos fazem alusão a mitos que servem como base para o entendimento e a interpretação psicológica tanto da personagem protagonista como da própria autora.

Logo no início do texto, ao sair do salão de beleza localizado no Copacabana Palace, prédio luxuoso do Rio de Janeiro, a personagem Carla se depara com um espelho e se admira com o que contempla:

Quando se viu no espelho — a pele trigueira pelos banhos de sol fazia ressaltar as flores douradas perto do rosto nos cabelos negros —, conteve-se para não exclamar um —ah!” — pois ela era cinquenta milhões de unidades de gente linda. Nunca houve — em todo o passado do mundo — alguém que fosse como ela. E depois, em três trilhões de trilhões de anos — não haveria uma moça exatamente como ela. Eu sou uma chama acesa! E rebrilho e rebrilho toda essa escuridão!”(LISPECTOR, 1999, pg. 54).

Analisando o trecho anterior, ao se olhar no espelho, a metáfora literária de Narciso se faz presente logo nos primeiros pensamentos da personagem Carla que assim como Narciso, se tranca em um mundo de taciturnidade, mas distintamente do mito grego, consegue reagir ao imprevisto do mendigo a lhe pedir. A protagonista afirma que —a beleza pode levar a um estado de loucura que é a paixão”. (LISPECTOR, 1999, p. 96), tal beleza que, fatalmente, apoderou-se também de Narciso, que ao ver seu reflexo na água, apaixonou-se por si e morre pela impossibilidade de consumação de tal sentimento.

É nítida a presença do referido mito revisitado no conto, já que a personagem Carla busca a beleza física e sabe que foi através de sua aparência que se posicionou tão privilegiadamente na sociedade: —A beleza pode ser uma grande ameaça. =[...] Se eu não fosse tão bonita teria outro destino’,

pensou ajeitando as flores douradas sobre os negríssimos cabelos.” (LISPECTOR, 1999, p. 57).

É possível observar ainda, as diversas figuras que validam a existência da mulher no cenário social, a partir do argumento figurado e tropológico presente na edificação da imagem e, principalmente, o peso alegórico enfatizado na cegueira aparente observada na ação da protagonista, pois o espelho que concede o ato de contemplação, muitas vezes, é miragem, que desvela a relação entre sujeito e realidade exterior e em específico, a percepção do eu em relação ao outro e ao seu mundo abrangente.

Sobre a personagem Carla, a princípio pode ser considerada uma pessoa narcisista. Ela leva uma vida fútil e superficial, preocupando-se somente em conseguir aceitação e admiração da sociedade burguesa a qual pertence. Ela parece ciente da sua superioridade em relação aos outros, pois, é conhecedora de que não há ninguém como ela:

“Se tivesse marcado com ‘seu’ José na saída da Avenida Atlântica, o hotel que ficava o cabeleireiro não permitiria que ‘essa gente’ se aproximasse. Mas na Avenida Copacabana tudo era possível: pessoas de toda a espécie. Pelo menos de espécie diferente da dela.” (LISPECTOR, 1999, p. 55).

Ao fazer tais contemplações de consciente superioridade, Carla faz as primeiras reflexões do conto em relação a essa frágil soberania: “[...] Pelo menos de espécie diferente da dela. \_Da dela?’ Que espécie de ela era para ser ‘da dela?’” (LISPECTOR, 1999, p.55).

A partir desse encontro de Carla com anônimo mendigo e sua ferida aberta na perna, a protagonista se vê diante de uma série de outros pensamentos relacionados à sua existência enquanto membro de uma sociedade. A imagem do homem com uma ferida grande demais, provoca de forma consciente na protagonista a complexidade da miséria humana identitária e existencial. E por meio de uma epifania, ela reavalia seus arquétipos e fica vulnerável à realidade, à ferida grande demais que passa a analisar para si mesma e para o leitor. Portanto, o narrador em terceira pessoa, observante, caracteriza e adentra o universo inerente de cada personagem, classificando-se onisciente e onipresente já que se aprofunda no psicológico e narra aspectos sociais que servem como vínculo entre Carla e o mendigo.

A essência do conto é a comparação da grande ferida, tomada para manifestar o drama vivido por Carla de Sousa e Santos. Com sua ferida grande demais, o mendigo faz com que a protagonista se depare com suas próprias “feridas interiores”. Nesta ação introspectiva, se percebe que:



“Sempre era ela, com outros, e nesses outros ela se refletia e os outros refletiam-se nela” (LISPECTOR, 1999, p. 95), revelando uma vida vivida não para si mesma, mas para os outros. Carla é caracterizada como uma personagem preocupada com o pensamento e a opinião do outro a respeito dela, o outro apontava seus defeitos e virtudes, fazendo com que ela se esquecesse da própria vida, até ao ponto de pensar que ela “nada era” e que não tomava nem mesmo decisões por si própria:

“Viu que não sabia gerir o mundo. Era uma incapaz, com cabelos negros e unhas compridas e vermelhas. [...] Simplesmente ela não tinha o que fazer. Faziam tudo por ela. Até mesmo os dois filhos – pois bem, fora o marido que determinara que teriam dois ...” (LISPECTOR, 1999, p. 56)

Carla tende a compreender que sua vida era uma projeção do acaso, determinada pela posição do esposo e pela sociedade, sempre viveu para os outros, menos para si mesma, mas ela não era apta a modificar sua trajetória, pois a preocupação que tinha era um nome a preservar. Porém, diante do espelho, a experiência de se reconhecer pode ser transformadora, pois o mendigo foi o responsável por afastá-la do curso, da imobilidade, da existência fútil em que vivia: “Não. O mundo não sussurrava. O mundo gri-ta-va!!! Pela boca desdentada desse homem.” (LISPECTOR, 1999, p. 57). No conto, a personagem “se depara com a própria paradoxal ausência” (ALMEIDA, 2004, p. 47), marcando o labirinto da sua própria existência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em o conto *A Bela e a Fera ou a ferida grande demais*, a ferida é o âmago de sobrevivência dos dois personagens: o mendigo e Carla de Sousa e Santos. A lesão daquele é física, uma enfermidade que é exposta ao público sem lhe causar maiores preocupações. É por meio da observação da cena grotesca do ferimento que Carla desperta para sua própria ferida, não física, mas psicológica. É no instante contemplativo sobre o mendigo que a protagonista se dá conta, no reflexo, quem ela realmente é, ou seja, a representação do verdadeiro eu de Carla, só é revelado a partir de uma imagem enferma do corpo. O encontro com o mendigo ajuda para o despertar da realidade da protagonista: mulher rica, que vive em salões de beleza, criando máscaras para sua aceitação na sociedade.

A protagonista revela certo aprisionamento motivado pelos diversos papéis atribuídos à mulher como: dona de casa, mãe, mulher, amante – e ainda suas inúmeras máscaras necessárias para ser aceita. Por intermédio da narrativa vivida pela personagem, e, sobretudo, através de sua ação

reflexiva e introspectiva, é possível perceber a crise existencial e identitária da personagem.

Carla é a representação de Narciso dos dias atuais, principalmente pelo estímulo à exaltação do eu nas redes sociais, campo propício para preconceitos, fanatismos e violência e, também, uma vez que a personagem se apresenta esfacelada, desmascarada, ciente da existência do não-eu, ciente de sua cegueira social. E o mendigo, o espelho que permite um reflexo introspectivo que a leva a um estado de epifania, é o elemento revelador de sua imperial verdade, outorga a compreensão que separa o universo da essência do universo da aparência.

A evidente relação do mito de Narciso revistando o conto literário de Clarice Lispector se constitui a partir da valorização da imagem, a beleza física, a vaidade, o individualismo, a insensibilidade em relação ao outro e esse ideal do eu: se o espelho mostra o reflexo desejado, se a sociedade aceita essa imagem e se a alegoria das máscaras cumpre o papel de manter cada indivíduo em “seu lugar”.

Por fim, o que difere o mito do conto é que Narciso enxergou-se como além de um simples mortal, com arrogância e destruição do ego alheio, apaixonou-se por si mesmo e afogou-se numa imagem profunda de si, perdendo-se completamente. Já na narrativa do conto, a personagem Carla, que vivia alienada num mundo de aparências, futilidades e por conveniências, durou até ao momento de ser confrontada com sua verdadeira realidade, através do encontro com o mendigo e esse despertar salvou sua vida.

## **ABSTRACT**

Getting to know Clarice Lispector and her narratives is like navigating the characters' world and, in addition, it is possible to perceive the dramas experienced, the questions about her existence and the postures she assumes in face of the circumstances. The author's writing is discerned in the literary field by the individuality demarcated by meditative and introspective traits and by the symbolic representation of the feminine in different courses. When dealing with individuality, it is immediately possible to notice the presence of mythical modern individualist elements identified in Clarice's works and through such knowledge, the purpose of the research is to analyze how the narcissistic myth is presented in the Claricean tale Beauty and the Beast or The wound was too big and for such an analysis, the theoretical-methodological framework for the contribution to the research was carried out in order to understand the complexity and subjectivity of Clarice Lispector's writing, its

connections with modern individualism and, finally, the analysis of the object story of study and its chains related to the myth of Narcissus. Therefore, as theoretical support, this research is subsidized by Lasch (1983), bringing the concept of narcissism, Ribeiro (2020) approaching the relationship between myth and literature and Nunes (2009) listing some traits about Lispector's writing. The plot of the work allows a reflection on the main problems of modern individualism: the accentuated valuation of the ego, of subjectivity, the enhancement of beauty, in how the representation of women in this context occurs, the inequalities between social classes increasingly outlined and the ideological and moral blindness present in the postmodernist situation.

**Keywords:** Clarice Lispector, Beauty and the Beast or A Wound Too Big, Modern Individualism, Myth of Narcissus.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. R. de. **A Experimentação do Grotesco em Clarice Lispector:** ensaios sobre literatura e pintura. São Paulo: Nankin Editorial: EDUSP, 2004.

BRAIT, Beth. **A personagem.** São Paulo: Contexto, 2017. 176 p.

CAVALCANTI, Raissa. **O mito de Narciso:** o herói da consciência. 1. ed. São Paulo: Rosari, 2003. 256 p.

LASCH, Christopher. **A cultura do Narcisismo.** 1. ed. Rio de Janeiro: LTDA, 1983. p. Disponível em: <https://idoc.pub/documents/a-cultura-do-narcisismo-christopher-lasch-zpnxqkd07e4v>. Acesso em: 12 maio 2021.

LISPECTOR, Clarice. A bela e fera ou A ferida grande demais. In: **A bela e a fera.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999. Disponível em: <https://lelivros.love/book/baixar-livro-a-bela-e-a-fera-clarice-lispector-em-pdf-epub-e-mobi/>. Acesso em: 11 maio 2021.

NUNES, Benedito. O mundo imaginário de Clarice Lispector. In: NUNES, Benedito. **O dorso do tigre.** São Paulo: 34, 2009. Disponível em: <https://www.skoob.com.br/o-dorso-do-tigre-62332ed68768.html>. Acesso em: 12 maio 2021.

RIBEIRO, Rafael. **Conto e mito, por Eleazar M. Meletínski.** Literartes, São Paulo, ed. 12, p. 309-334, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/literartes/article/view/173040/165461>. Acesso em: 12 maio 2021.

# MULHER-SUJEITO - OS AVANÇOS NO ESPAÇO LITERÁRIO ATÉ A PÓS-MODERNIDADE

RAFENA LIMA ARAÚJO<sup>1</sup>  
NATÁLIA DE ALMEIDA SIMEÃO<sup>2</sup>  
LUIZIR DE OLIVEIRA<sup>3</sup>

## Resumo

Este ensaio empreende refletir acerca da literatura de autoria feminina produzida no contexto da pós-modernidade. Dessa maneira, buscamos estabelecer um breve comparativo entre as diversas vozes dos discursos que estão sendo produzidos atualmente no intuito de observarmos o processo de avanço na atividade de escrita literária das mulheres desde a primeira metade do século XX até o presente momento. Assim, o objetivo é utilizarmos da Crítica Feminista como estratégia teórica para avançarmos no entendimento da mulher-sujeito na cena histórico-literária. Averiguamos, sobretudo, em que medida essas escritoras têm proposto narrativas tipicamente pós-modernas, tendo a preocupação, antes disso, em esclarecer o que significa afirmar que um romance é tipicamente pós-moderno. Metodologicamente, acionamos conceitos de Zinani (2012), Appel (2010), Teixeira (2010), Zolin (2009) dentre outras estudiosas no âmbito da pós-modernidade. Isto posto, o ensaio se justifica na relevância da realização de um trabalho de caráter científico acerca dos avanços literários da mulher-sujeito na cena pós-moderna, influenciados pelo movimento feminista e a consolidação de uma crítica literária que tenha por foco de análise a escrita de autoria feminina.

**Palavras-chave:** Literatura de autoria feminina. Pós-modernidade. Crítica Feminista.

1 Estudante de pós-graduação na Universidade Federal do Piauí - Email: rafena2016@gmail.com.

2 Estudante de pós-graduação na Universidade Federal do Piauí - Email: nataliasimeao@ufpi.edu.br.

3 Professor de pós-graduação na Universidade Federal do Piauí - Email: luizir@ufpi.edu.br.

## INTRODUÇÃO

O sentido, acho, é a entidade mais misteriosa do universo.  
Relação, não coisa, entre a consciência,  
a vivência e as coisas.

O sentido dos gestos.[...] O sentido do ato de existir.  
Estes anseios/ensaios são incursões em busca do  
sentido. [...] numa busca que é sua própria fundação.  
(*Buscando o sentido*, Leminski)

É seguro afirmar que, já no século XIX, as mulheres passam a reivindicar lugar de fala em praticamente todas as esferas da sociedade. Ainda que elas tenham sido subjugadas desde a formação dos primeiros agrupamentos sociais, isto não significa, absolutamente, que aceitaram por convenção ocupar posições secundárias e de coadjuvantes em relação aos homens.

Contrariando ideologias opressoras do gênero feminino que duram séculos colocaram-nas em um soturno lugar de submissão, Charles Harris, Prudence Crandall, Lucretia Mott, as irmãs Grimké e Sojourner Truth, entre outras figuras envolvidas no ativismo em prol dos direitos civis de 1833 (Estados Unidos), se propõem a engrossar as fileiras da oposição a dominação masculina no casamento e a tutela de pais e irmãos ao se tratar, sobretudo, de educação, participação política e condições de trabalho igualitárias para as mulheres.

Percorridos mais de cem anos, o amadurecimento desse pensamento feminista, que postulou a estabilidade dos direitos e a oportunidade de expressão a todas (brancas, pardas, indígenas, negras), resultou na vasta difusão do Feminismo na década de 1960.

Este movimento, já encorpado e fortalecido, teve grande relevância na ressignificação do universo literário na pós-modernidade, de modo que se torna cada vez mais feminino, embora a feminilidade na literatura tenha sido vista com maus olhos e este fator tenha se apresentado como obstáculo na luta pelo direito de expressão escrita das mulheres.

À vista disso, o presente ensaio tem por intuito propiciar uma reflexão acerca da literatura de autoria feminina produzida no contexto da pós-modernidade, uma vez que buscamos estabelecer breve comparativo entre as diversas vozes dos discursos que estão sendo produzidos atualmente no intuito de observarmos o processo de avanço na atividade de escrita literária das mulheres desde a primeira metade do século XX até o presente momento.

Por esse motivo, utilizamos o capítulo sobre crítica feminista de Zolin (2005, 2009) como uma das estratégias teóricas para avançarmos no entendimento da mulher-sujeito na cena literária, averiguando em que medida essas escritoras têm proposto narrativas pós-modernas. Metodologicamente, acionamos conceitos de Zinani (2012), Appel (2010), Teixeira (2010), Zolin (2009) dentre outras estudiosas no âmbito das teorias literárias. Assim, o ensaio se justifica na indispensabilidade de um texto de caráter científico acerca da complexidade do processo de conquistas da mulher-sujeito no espaço literário até aqui.

## **CRÍTICA FEMINISTA: AVANÇOS ATÉ A PÓS-MODERNIDADE**

No intuito de averiguarmos os avanços da Crítica Feminista no contexto pós-moderno voltamos à década de 1960, onde a mulher torna-se, por assim dizer, um objeto de estudo em diversas áreas do conhecimento, inclusive no ramo da Crítica Literária. Nesse contexto, Zolin (2005) afirma que no campo da literatura e das críticas “a mulher vem figurando entre os temas abordados em encontros e congressos, bem como se constituindo em motivo de inúmeros cursos, teses e trabalhos de pesquisa.” (ZOLIN, 2005, p. 181). No entanto, a teórica explica que, além da importância de evidenciarmos momentos de afirmação dos avanços femininos no campo acadêmico, é fundamental pontuarmos que a escrita feminina tem se tornado “uma presença que ultrapassa o pontual e o eufórico para se conjugar a todo um processo histórico-literário”. (ZOLIN, 2005, p. 181.). Com isso, compreendemos que, mesmo se configurando em um elemento que impulsiona a escrita de mulheres até o momento de nos localizarmos em um espaço temporal chamado ‘pós-moderno’, a Crítica não pode, grosso modo, ser considerada recente.

Na prática, o processo de escrita feminina que Zolin (2005) denomina histórico-literário é efeito do movimento feminista em seus diferentes momentos e resulta inevitavelmente em uma Crítica Literária e Feminista do início do século XX. Diante disso, essa é uma das vertentes de análise interpretativa do texto de autoria feminina que, para Zinani (2012), é composta de:

[...] Duas modalidades de desenvolvimento [...], uma visa ao resgate de obras escritas por mulheres e que, no decorrer do tempo, foram relegadas ao ostracismo; a outra tem por meta fazer uma releitura de obras literárias, independentemente da autoria, considerando a experiência da mulher ou

seja, procura detectar, através do estilo, da temática e das diferentes vozes do texto, a relevância da voz feminina e os traços de patriarcalismo que perpassam a obra. (ZINANI, 2012, p. 407.)

Assim, na tese *Sexual Politics* (1970), de Kate Millett, estabelecemos com mais precisão a origem da Crítica Feminista, que a princípio seguia a segunda abordagem em destaque no comentário de Zinani (2012, p. 407) e visou “considerar a experiência da mulher através do estilo, da temática e das diferentes vozes do texto”. Nesse trabalho de doutoramento, Millett (1970) analisa literatura, pintura, filosofia e estudos históricos e antropológicos publicados nos séculos XIX e XX, relacionando-os à ideologia patriarcal presente na educação e política pública em vigor no período, com ênfase nos aspectos de controle populacional e definição do papel da mulher na sociedade.

Além disso, aborda aspectos essencialmente literários e traz discussões sobre a posição coadjuvante que a mulher recebe nas obras de autoria masculina. Assim, além de Millet, precursora da Crítica Feminista, podemos citar como contribuintes teóricas Angela Davis, Virginia Woolf e Simone de Beauvoir.

Escritora, ensaísta e editora britânica, Virginia Woolf elabora a obra *Um teto todo seu* (1929) que foi estruturada de acordo com anotações que a romancista fazia para conferências. Nesse texto, Woolf (1929) contribui com o avanço da produção literária por mãos femininas ao dizer que “a mulher precisa ter dinheiro e um teto todo dela se pretende mesmo escrever ficção” (WOOLF, 1985, p.8). Ao mesmo tempo, na obra em questão, Woolf (1929) motiva reflexões públicas primárias acerca da situação a qual mulheres brancas do século XX foram submetidas no âmbito da Europa - educação precária, renda mínima, condições de trabalho sub humanas. Dessa maneira, já nesse período tenta justificar a inexistência da divulgação de produções literárias femininas afirmando que por esses fatores existia a necessidade da mulher ter “um teto todo seu”.

Em outra perspectiva, muitos anos depois Simone de Beauvoir, escritora, filósofa e teórica social francesa, traz uma nova vertente de pensamento crítico (que vai além do ideal de posses proposto por Virgínia Woolf) que ocasiona impulso nas produções literárias de autoria feminina, uma vez que se apoia na origem e formação dos gêneros (Assunto recorrente na Psicanálise) para discutir em que ponto e sob que circunstâncias o sujeito feminino alcança a autonomia.

Nesse sentido, Beauvoir (2009) colabora para a elaboração de conceitos operatórios da Crítica Feminista no âmbito da Literatura, posto que eles acabam sendo desenvolvidos no afã de contribuir teoricamente para a transformação da condição feminina, marcada pela marginalidade e resignação. Com isso, os debates em torno da conceituação de feminino, feminismo, gênero, falocentrismo, logocentrismo e patriarcalismo desconstróem, ainda que vagarosamente, as oposições homem/mulher e diversas outras ligadas a estas, as quais a própria Beauvoir (2009) pensava criticamente.

Dado o exposto, Zolin (2005) coloca, já no início do século XXI, a mulher-sujeito e a mulher-objeto como categorias úteis na caracterização do comportamento feminino frente ao que estabelecem as sociedades patriarcais. Dito isto, a mulher-sujeito se configura como insubmissa aos paradigmas do patriarcalismo, falocentrismo ou logocentrismo, preferindo manter o poder de decisão e dominação de si mesma tanto na atividade de escrita quanto na vida cotidiana, enquanto a mulher-objeto submete-se, resignada a todos eles. Assim, essas conceituações binárias referentes a atividade e passividade, possibilitam-nos fazer leituras literárias comparativas em diversos níveis, já que algumas escritoras iniciam a carreira literária evidenciando personagens que se apresentam, frente a situações específicas, como mulher-objeto enquanto outras autoras propõem o foco narrativo sobre personas que se encontram em processo de reconstrução de identidade e transformação interna, as mulheres-sujeito. No tópico a seguir, exemplificamos a escrita feminina no contexto pós-moderno, tentando identificar essas conceituações da Crítica Feminista.

## **A ESCRITA FEMININA NO CONTEXTO PÓS-MODERNO**

A escrita feminina no contexto pós-moderno tem sido objeto de estudo de algumas mulheres que, cada vez mais, vêm rompendo conceitos e construindo outras formas do “ser mulher”, seja na escrita ou em suas relações com a sociedade. Appel (2010, p. 52) afirma que “no Brasil a autora Nélide Piñon é uma das pioneiras a tratar do feminino como campo de representação de anseios e de revelações de um universo que necessita ser evidenciado por uma série de condições socioculturais.”, fato que a nosso ver, evidencia que a escrita de mulheres têm ganhado espaço no país.

Um ponto a se tratar é que, segundo a mesma autora, o Brasil, só a partir dos anos 90 (século XX), entra em um momento veloz de “transformações



culturais, tais como o fato de as novelas televisivas passarem a tratar de temas como o divórcio e de relações amorosas entre mulheres maduras e homens mais jovens" (APPEL, 2010, p. 52).

Este fato nos mostra o quanto é recente as discussões que trazem a mulher como independente em relação às suas próprias vidas e ao observar este avanço, no que diz respeito à mulher e suas conquistas de independência pessoal, nos faz refletir sobre a importância que consiste em evidenciar a escrita feminina e feminista, não apenas como "mais uma escrita" e sim como aquela que, ao passo que está à disposição para ser lida, também se torna uma forma de protesto e um grito de liberdade, pois o público feminino sente-se cada vez mais representado, por escritoras que, corajosamente, militam através das suas produções literárias para que todas as mulheres sejam libertas e respeitadas por suas escolhas, maneiras de ser e de viver.

Desse modo, tecer discussões que possibilitam reflexões sobre a escrita feminina no contexto pós-moderno é fundamental, uma vez que abrem-se caminhos para que as mulheres sejam vistas, ouvidas e acima de tudo, quebrem posições ideológicas marcadas de preconceito e violência, em especial por aqueles que acreditam que a mulher não precisa ser evidenciada na atualidade.

A considerável produção literária de autoria feminina, publicada à medida que o feminismo foi conferindo à mulher o direito de falar, surge imbuída da missão de "contaminar" os esquemas representacionais ocidentais, construídos a partir da centralidade de um único sujeito (homem, branco, bem situado socialmente), com outros olhares, posicionados a partir de outras perspectivas. O resultado, sinalizado pelas muitas pesquisas realizadas no âmbito da Crítica Feminista desde os anos 1980 no Brasil, aponta para a re-escritura de trajetórias, imagens e desejos femininos. (ZOLIN, 2009, p. 106).

Para Zolin (2009), a produção literária de autoria feminina tem a missão de "contaminar" os esquemas representacionais e, assim, torna-se significativo o ato de conferir representatividade à diversidade de identidades femininas nada patriarcais. Desse modo, refletir sobre a literatura de autoria feminina produzida no contexto pós-moderno também nos permite aguçá-lo o olhar para os problemas sociais enfrentados por mulheres ao longo dos anos, e, para além disso, permite-nos alcançar conhecimento

das inúmeras lutas do grupo feminista para conseguir lugar no espaço literário.

Ademais, vale considerar que é através do gênero Conto que a escrita de diversas autoras na pós-modernidade ganha voz e destaque em seus diversos contextos de publicação, onde narrativas vivenciadas por personagens femininas são colocadas em foco. Segundo Teixeira (2010, p. 51) "O conto é o gênero literário que aponta, mais clara e diretamente, aspectos de identidade regional, nacional ou mesmo individual. O conto, principalmente o pequeno, torna-se um grande representante da literatura." A partir de agora, veremos alguns contos escritos por mulheres que evidenciam seus dramas vividos na pós-modernidade.

Em "O tapete voador", conto de Cristiane Sobral (2016), notamos que a escrita da autora nos chama a atenção para problemas sociais bem presentes em nossa sociedade, a saber, o preconceito e o racismo. A maneira como ela nos apresenta a personagem principal, Bárbara, nos faz olhar para as dificuldades enfrentadas por mulheres negras no exercício do seu trabalho, algo que, estranhamente, se tornou "comum" em nossa sociedade.

Você de fato chegou longe considerando a maioria negra deste país, deve se orgulhar! Veja o caso das mulheres negras então! Você é dona de uma trajetória ímpar. [...] Entretanto, há outras coisas que você deve aperfeiçoar. O seu marketing pessoal, por exemplo. Não me leve a mal, mas já temos bons produtos para minimizar acidentes genéticos desagradáveis, como o cabelo do negro. É um dos seus defeitos. Seu cabelo é péssimo. [...] É possível sim, sua pele não é tão escura, poderá ser facilmente disfarçada. Você só precisa de alguns **esclarecimentos**... Tem um futuro **brilhante, alvíssimo**, sem dúvida. (SOBRAL, 2016, p. 10, grifo nosso).

No trecho acima, é retratada uma situação de preconceito, pois o presidente da empresa onde Bárbara trabalha exige que ela anule sua própria identidade, e a coloca em lugar de inferioridade por ela ser negra. Para Araújo e Silva (2019, p. 6) "o racismo tematizado nas narrativas de Sobral, no conto "O tapete voador", ataca a auto-estima e a autoconfiança dessas personagens femininas negras, que algumas vezes passam a acreditar na ilusão da inferioridade."

Outro que precisamos considerar é o "Mãe o cacete", escrito pela autora Ivana Arruda Leite (2004), que traz a narrativa de uma personagem que, já em idade adulta, descreve as lembranças ruins que tem de sua mãe. Nesta breve história percebemos que a figura materna, romantizada

e idealizada pela sociedade, não corresponde àquela que é representada pela voz do narrador-personagem, uma vez que a figura materna aqui não apresenta personalidade serena e amorosa. Neste conto, o ser mãe é visto de forma diferente do que se imagina, pois a protagonista/narrador personagem relata nunca ter recebido demonstração de afeto.

“Mãe é uma cruz na minha vida. [...] Mãe é sinônimo de atraso[...] Mãe deforma a cabeça da gente. A minha mãe dava beliscão. Batia de chinelo, dava tapa na cara.[...]Se eu gostava de um programa de televisão, ela mudava de canal. Se me via feliz me mandava pro quarto” (LEITE, 2004, p. 205).

A partir da citação acima, evidenciamos o quão difícil é a relação da protagonista com a sua mãe. Ivana Leite nos revela a partir da estrutura familiar mostrada no conto, segundo Teixeira (2010, p. 51) “um perfil contemporâneo rompendo com o moralismo social ao estabelecer a mulher não só como personagem principal, o que já era corrente, mas como chefe de família.” E também percebemos a desconstrução da identidade feminina, em especial, quando ao ser mãe, demonstra ser pura, imaculada e sem defeitos, diferente do que se apresenta neste conto. Teixeira (2010, p. 51), pondera ainda que, o referido conto, “mostra o universo feminino, do ponto de vista da própria mulher, que é sujeito da enunciação.” Sendo assim, o lugar de onde fala a mulher, para o autor

Permite abordar com maior autoridade as questões do feminino. Observa-se que no conto “Mãe é o cacete”, a narradora livra-se de certos tabus sociais e procura uma saída para as barreiras impostas pelos costumes e pelo combate ao meio, nesse caso o condicionamento às normas da educação da mulher e mesmo a imposição social que obriga a certos comportamentos tidos como apropriados e adequados à mulher virtuosa e de “boa” moral. (TEIXEIRA, 2010, p. 51).

Portanto, segundo Teixeira (2010), a narrativa de Ivana Leite revela um modo de ser e de pensar da mulher brasileira na atualidade. Esse mesmo modo de ser e de pensar, desmistifica a ideia de que “toda mulher é igual”. No conto, a “mãe-mulher” é desconstruída e abre espaço para um novo modo de ser compreendida, ou seja, como a mulher que procura saídas para as barreiras impostas e que não precisa ser mais obrigada a certos comportamentos tidos como apropriados a ela pela sociedade.

Por último, apresentamos o conto Olhos D' Água da escritora Conceição Evaristo (2010). Nesta coletânea de contos curtos, entram em cena desigualdades sociais e relações de raça e gênero vivenciados por mulheres negras de forte personalidade. A autora aborda um tema que merece atenção também pelo caráter ancestral dessas mulheres, como um processo de reconhecimento e afirmação de suas próprias identidades.

O conto de Conceição Evaristo, nos apresenta a realidade de mulheres negras e periféricas no Brasil, em especial, conforme dito anteriormente, a respeito de sua ancestralidade. Esse fato merece atenção, pois é sabido que a mulher negra, principalmente a periférica, sofre preconceito e violência também em relação à sua fé e essa realidade precisa ser transformada.

Havia anos que eu estava fora de minha cidade natal. Saíra de minha casa em busca de melhor condição de vida para mim e para minha família: ela e minhas irmãs tinham ficado para trás. Mas eu nunca esquecera a minha mãe. Reconhecia a importância dela na minha vida, não só dela, mas de minhas tias e todas as mulheres de minha família. E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas as nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com suas próprias mãos, palavras e sangue. Não, eu não esqueço essas senhoras, nossas Yabás, donas de tantas sabedorias (EVARISTO, 2010, p. 173-174).

Desse modo, percebemos que a ancestralidade é importante para a constituição identitária da mulher negra. Ao reconhecer as mulheres que fizeram parte de sua vida, a narradora entra em um processo de reconhecimento de si própria. Ponce e Godoy (2021, p. 7) apontam que a escritora Conceição Evaristo “traz à tona questões de ordem social, cultural e religiosa, relacionadas à miséria em que a narradora se encontra na infância.” As lembranças no seio familiar da protagonista, ao passo que resgatam as memórias adormecidas, também ajudam na busca de sua identidade.

Do balanço efetuado notamos, nos três contos apresentados, mulheres que desconstroem pensamentos, que existem há séculos e rompem imposições à elas feitas. Ao ser retratada como a “mulher virtuosa” ou de “boa moral”, de modo geral, a mulher acaba sendo condicionada a permanecer nesse lugar e, aos poucos, é impedida de ocupar o seu espaço. Portanto, ao voltar nosso olhar para os referidos contos, vimos nas protagonistas retratadas pelas autoras Cristiane Sobral, Ivana Leite e Conceição Evaristo, mulheres fortes e que lutam pela conquista do seu espaço e respeito à sua identidade. Assim, consideramos importante tais reflexões,

para pensarmos, cada vez mais, na desconstrução do imaginário feminino e a ruptura do condicionamento às normas impostas a tantas mulheres.

O exposto até aqui tende a destacar que os contos escritos por mulheres na pós-modernidade demonstram o quão urgente e necessário é o debate em torno da situação de opressão em que mulheres vivem todos os dias. Os temas abordados até aqui denunciam o preconceito, a violência e a negligência em torno das questões que envolvem o feminino em todos os âmbitos.

Portanto, concluímos que a escrita feminina no contexto pós-moderno abre espaço, através da literatura, para que as mulheres sejam vistas e para que elas sejam protagonistas através das histórias contadas por elas que, ao mesmo tempo que informam, também se mesclam, algumas vezes, às suas próprias história de vida e como têm se superado a cada dia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita de autoria feminina vem, notoriamente, ganhando destaque na literatura e não se pode negar o quanto ela representa e empodera as mulheres nos mais diversos âmbitos da sociedade. Assim, objetivamos neste trabalho utilizar da crítica feminina como estratégia teórica para avançarmos no entendimento da mulher-sujeito na cena histórico literária.

Refletir acerca das produções literárias femininas no contexto da pós-modernidade também se torna importante para que a partir das considerações das autoras, compreender as mais variadas formas de como a mulher é vista pela sociedade e, assim, possamos contribuir, a partir desse entendimento, para que a violência, o preconceito dentre tantas situações de opressões à mulheres não sejam negligenciadas, e sim refletidas e debatidas por todos, pois é sabido que há décadas as mulheres vêm lutando para conquistar o espaço que lhes é de direito, e com a literatura isso se torna mais possível.

Desse modo, para instigar a reflexão acerca do tema, propomo-nos discutir a referida temática no âmbito de duas considerações. A primeira com o subtítulo "A crítica feminina é pós-moderna?" onde foi utilizado o capítulo sobre a crítica feminina da autora Zolin (2005, 2009) como uma das estratégias teóricas que nos levou à compreensão da mulher-sujeito na cena literária e a segunda consideração foi a partir do subtópico "A escrita feminina no contexto pós-moderno" que nos proporcionou uma reflexão acerca da literatura de autoria feminina no contexto da pós-modernidade,

bem como estabelecer um breve comparativo entre as diversas vozes dos discursos que estão sendo produzidos na atualidade.

Assim, pudemos verificar, ao longo dessa discussão que pensar sobre as vozes femininas no contexto pós-moderno, dentre outras questões, amplia-nos horizontes acerca da importância dessa produção literária, pois o primeiro passo para que as mulheres conquistem os seus direitos, parte de uma reflexão coletiva que, em especial, é proposta pela literatura escrita por mulheres que, ao passo que evidencia questões “tabu”, ainda presentes nos mais variados discursos opressores, também instrui para que essa realidade seja modificada.

Por fim, os textos de autoria feminina reforçam que muitos avanços já aconteceram e que outros estão em processo de reflexão, o que se constitui em um importante passo para a mudança. Torna-se evidente que o papel da mulher se ampliou na sociedade, assim ela vem conquistando espaço e, acima de tudo, respeito por suas escolhas pessoais e profissionais que até pouco tempo não eram consideradas. Desse modo, este estudo é relevante para contribuir que haja mais discussões acerca do tema em questão, bem como refletir acerca da literatura de autoria feminina produzida no contexto da pós-modernidade.

## **SUBJECT WOMAN - ADVANCES IN LITERARY SPACE TO POST-MODERNITY**

### **ABSTRACT**

This essay undertakes to reflect on the female authorship literature produced in the context of post-modernity. In this way, we seek to establish a brief comparison between the various voices in the discourses that are currently being produced in order to observe the process of advancement in women's literary writing activity from the first half of the 20th century to the present time. Thus, the objective is to use Feminist Critique as a theoretical strategy to advance the understanding of the woman-subject in the historical-literary scene. We investigate, above all, to what extent these writers have proposed typically post-modern narratives, having the concern, before that, to clarify what it means to affirm that a novel is typically post-modern. Methodologically, we use concepts from Zinani (2012), Appel (2010), Teixeira (2010), Zolin (2009) among other scholars in the scope of postmodernity. That said, the essay is justified by the relevance of carrying out a scientific work on the literary advances of the woman-subject in the postmodern scene, influenced by the

feminist movement and the consolidation of a literary criticism that focuses on the analysis of writing of female authorship.

Keywords: Literature by female authors. Post-modernity. Feminist Criticism.

## REFERÊNCIAS

APPEL, Marta Lia Genro. *A escrita feminina contemporânea: retratos de uma época*. *Signos*, ano 31, n. 1, 2010.

ARAÚJO, Rafena Lima; SILVA, Assunção de Maria Sousa e. *Construção de identidade: a re(ex)sistência pela palavra-ato em O Tapete Voador, de Cristiane Sobral*. *UESPI: África Brasil*. 2019. p. 51-57.

Beauvoir, Simone. *O Segundo Sexo*. Tradução: Sérgio Milliet. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2009. p. 10-25.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. In: Pallas Editora (Org.). *Contos do mar sem fim*: antologia afrobrasileira. RIO DE JANEIRO: Pallas, 2010.

LEITE, Ivana. *Mãe é o cacete*. RUFFATO, Luiz (org.) *Mulheres que estão fazendo a nova literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

LEMINSKI, Paulo. *Buscando o sentido*. In: Toda Poesia. Disponível em: <https://poetisarte.com/autores/paulo-leminski/buscando-o-sentido/>. Acesso: 15/07/2021.

PONCE, Eduardo Souza; GODOY, Maria Carolina de. *Ancestralidade e Identidade em "Olhos D'Água" de Conceição Evaristo*. Disponível em <[http://www.uel.br/eventos/estudosliterarios/pages/arquivos/Eduardo%20Ponce%20e%20Maria%20Carolina%20Godoy\\_Texto%20Completo.pdf](http://www.uel.br/eventos/estudosliterarios/pages/arquivos/Eduardo%20Ponce%20e%20Maria%20Carolina%20Godoy_Texto%20Completo.pdf)>. Acesso em: julho de 2021.

SOBRAL, Cristiane. *O tapete voador*. Brasília: Malê, 2016. p. 7-8, 10-12.

TEIXEIRA, Níncia Cecília Ribas Borges. Mãe e monstro: A desconstrução da figura materna na escrita de autoria feminina. *Terra roxa e outras terras- revista de estudos literários*. v. 20, p. 46-55, dez.2010.

WOOLF, Virginia. *Um teto todo seu*. Tradução: Vera Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert. *Crítica feminista: uma contribuição para a história da literatura*. IX Seminário Internacional de História da Literatura, p. 407-415, 2012.

ZOLIN, Lúcia Osana. *A literatura de autoria feminina brasileira no contexto da pós-modernidade. Ipotesi*, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, jul./dez. 2009. p.105-116.

ZOLIN, Lúcia Osana. *Crítica feminista*. In: ZOLIN, Lúcia Osana; BONNICI, Thomas. *Teoria Literária*. 2. ed. rev. e ampl - Maringá: Eduem, 2005, p. 181.



# 08 SIMPÓSIO TEMÁTICO

---

## A LITERATURA NA HISTÓRIA E A HISTÓRIA NA LITERATURA: RELAÇÕES, PESQUISAS, ENSINO DE HISTÓRIA E ENSINO DE [...]

# INFÂNCIA E FRANQUISMO: REFLEXÕES A PARTIR DA OBRA *EL LUTE CAMINA O REVIENTA*, DE ELEUTERIO SÁNCHEZ.

ANA RAQUEL DE SOUSA LIMA – IFPI<sup>1</sup>

## RESUMO

Observa-se que muitas narrativas contemporâneas buscam trazer à tona expressões que, durante muito tempo, ficaram ocultadas, reminiscências que se tornaram recalcadas. Entre elas, verifica-se, no âmbito das catástrofes espanholas, expressões por meio da obra literária que evoca vivências de personagens infantis que representam as violências sofridas nesta época. Nesse contexto, este artigo se propõe a analisar as atrocidades sofridas pelas crianças na obra *El Lute Camina o Revienta* (2007), do escritor espanhol Eleuterio Sánchez, que, de forma impositiva, sofreram os maus tratos do período franquista, que iniciou em 1939, após a Guerra Civil Espanhola, e perdurou por aproximadamente quarenta anos. Para tanto, o suporte teórico se apresenta a partir das reflexões de Assman (2011); Casanova (2002); Crettiez (2009), Ginzburg (2012) e Agamben (2005). Verificou-se, portanto, que a vida dos personagens, especialmente, dos infantes durante o regime de Franco, foi permeada por dor, medo e angústia, uma vez que as repressões eram exercidas de maneira indiscriminadas pelos algozes do regime ditatorial.

**Palavras-chave:** Infância, Franquismo, *El Lute Camina o Revienta*.

<sup>1</sup> Mestra em Letras – Literatura (UFPI), professora de língua espanhola no Instituto Federal do Piauí – IFPI. Participa do NUEHIS - Núcleo de Estudos Hispânicos (UESPI).E-mail:anaraquelthelima@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Giorgio Agamben (2005), refletindo a partir da ótica de um *experimentum linguae* e o conceito de infância, observa este último para além de um lugar cronológico e argumenta que tal conceito é uma tentativa de pensar sobre os limites da linguagem vislumbrando uma outra direção que não a do inefável. Para o filósofo, "o conceito de infância é acessível somente a um pensamento que tenha efetuado aquela 'puríssima eliminação do indizível na linguagem'". (AGAMBEN, 2005, p. 11). Para ele, a infância encontra o lugar lógico quando se relaciona experiência e linguagem. A "singularidade que a linguagem deve significar não é um inefável, mas é o supremamente dizível, a coisa da linguagem", afirma Agamben. Coaduna-se ao pensamento do dizível a argumentação de Rosani Umbach (2012, p. 218), em seu estudo sobre violência, memórias da repressão e escrita, quando ela observa que "memórias da repressão estão intrinsecamente associadas a experiências individuais de violência. E estão ligadas também à memória coletiva".

Pelo exposto acima, tem-se o ponto de partida para a análise deste artigo, uma vez que o texto narrativo *El Lute Camina o Revienta*, de Eleuterio Sánchez, apresenta, inicialmente, experiências infantis do personagem que evocam subjetividades das violências individuais e coletivas pelas quais ele e sua família foram vitimados durante os tempos franquistas e que, pela linguagem, tais vivências foram transfiguradas à arte literária. Diante disso, nota-se que as escritas literárias contemporâneas, que trazem em seu enredo vivências de tempos catastróficos, como os de guerra e ditaduras, que apresentam sensibilidades dolorosas expressadas pela arte literária por meio das impressões das personagens mediante reconstruções de acontecimentos históricos repressores.

Neste contexto, a questão para esta investigação vem à tona quando se busca compreender como as lembranças do protagonista enquanto criança, vítima dos atos agressivos da época do governo de Francisco Franco, na Espanha, se apresentam no texto literário, dado que tais vivências se substancializam através dos horrores vividos. Diante disso, é importante mencionar que a obra *El Lute Camina o Revienta* traz, em sua trilha narrativa, um personagem que nasce durante o franquismo espanhol – um sistema opressivo que surgiu após a guerra civil espanhola e que, durante quase quarenta anos, impôs uma ditadura que se substancializou por meio de atos violentos, dirigidos aos civis, especialmente, aos povos periféricos e aos que não aceitavam os desígnios ditatoriais franquistas.

Com isso, muitos foram exilados ou morreram, e os que permaneceram, conheceram o terror. Para Casanova (2002, p. 5), "La ditadura de Franco fue la única en Europa que emergió de una guerra civil, [...], persiguió sin respiro a sus oponentes y administró un cruel y amargo castigo a los vencidos hasta el final". Neste cenário, é que se percebe a narrativa, uma vez que o enredo está assentado em memórias infantis que, por meio da linguagem, transforma o indizível em dizível.

Sobre a ótica do indivíduo, memória e história, tem-se, nos estudos de Aleida Assmann (2011), uma contribuição no sentido de não excluir a possibilidade de as recordações históricas constituírem as lembranças do indivíduo, compreendendo-as a partir de um aspecto relacional, isto é, a memória individual, a coletiva e a histórica, ainda que exerçam funções distintas, no ato de reconstrução dos eventos podem estar imbricadas. Assmann (2011), após uma breve reflexão sobre as argumentações das memórias coletivas de Halbwachs e as percepções da memória histórica de Pierre Nora, pontua a possível complementariedade entre elas, especialmente no que concerne às individuais. Assim, ela apresenta uma nova perspectiva para se pensar as lembranças individuais e históricas. A pesquisadora sugere aplicar os termos memória habitada ou funcional e inabitada ou cumulativa. Para uma melhor compreensão dessas tipologias, esboçamos, a seguir, a definição para cada uma:

Denominaremos a memória habitada memória funcional. Suas características mais marcantes são referência ao grupo, à seletividade, à vinculação a valores e à orientação ao futuro. As ciências históricas, por sua vez, são uma memória de segunda ordem, uma memória das memórias, que acolhe em si aquilo que perdeu a relação vital com o presente. Sugiro atribuir a essa memória das memórias a designação memória cumulativa (ASSMANN, 2011, p. 147).

Chama a atenção, no olhar da estudiosa, a memória individual pois, segundo a pesquisadora, "a história de vida 'habitada' pelo indivíduo agrega lembranças e experiências e as situa em uma estrutura que define sua vida como autoimagem formativa, além de conferir - lhe orientação para agir" (ASSMANN, 2011, p. 148). Além dessas argumentações, ainda se pode acrescentar que essa forma de lembrar é seletiva e "atualiza apenas um fragmento do conteúdo possível da recordação" (ASSMANN, 2011, p. 148). Tal pensamento se coaduna com a perspectiva de Umbach (2012, p. 219), quando o autor pontua as experiências pessoais, enfocando que "a rememoração acontece de forma reconstrutiva, partindo do presente.

Dessa forma, necessariamente ocorrem modificações, deformações, deturpações, revalorizações[...] daquilo que é lembrado”.

Acerca da questão da memória e da história, Assman (2011, p. 53) pontua que “a memória se orienta para o passado e avança passado adentro por entre o véu do esquecimento”. Nesse sentido, pensa-se que acontecimentos históricos sombrios devem ser revalorizados por meio das reconstruções das lembranças dos personagens no tecido narrativo, pois as recordações dos que sofreram sob regimes violentos proporcionam reflexões e possibilitam rompimentos do véu do silêncio, de maneira que se exponham as cicatrizes deixadas nos vitimados desses tempos obscuros.

Quanto ao aspecto das repressões, por se observar menções aos maus-tratos realizados por algozes tanto com o personagem quanto com seus familiares em diferentes e espaços, é importante uma aproximação às contribuições de Jaime Ginzburg (2013), no que concerne às narrativas de violência. Segundo o pesquisador, “a estética da violência trabalha com o movimento tenso entre a vida e a morte, que admite recursos como a fragmentação, o grotesco, o abjeto e o choque” (GINZBURG, 2013, p. 29). Logo, é possível depreender que a leitura de uma obra literária, com um exacerbado nível de violência, como em *Camina o Revienta*, permite ao leitor uma identificação ou um estranhamento e/ou choque com relação a essas perspectivas agressivas, como também proporciona uma verificação das diversas facetas do fenômeno violento, suscitando uma busca pela motivação de tantos atos coléricos.

Sobre as diversas formas de compreensão do ato violento, a contribuição se encontra nos estudos de Xavier Crettiez (2009), uma vez que ele apresenta tipologias para a ação violenta. De acordo com o estudioso, a violência é um fenômeno que se faz presente no cotidiano da vida de qualquer ser humano, podendo ser detectada em ambientes domésticos, sociais e escolares, mas também no âmbito do Estado. Para Crettiez, o conceito de violência pode ser compreendido também a partir de uma forma que ele denomina de “aterrorización”, ou seja, uma maneira extrema, que tem por objetivo aterrorizar as populações que estão sob um determinado poder. Dentre as formas mencionadas por ele de aterrorizar encontram-se: as brutalidades totalitárias e as práticas de torturas, as quais estão balizadas pelo ódio à democracia e seus princípios. Percebe-se, com isso, que refletir sobre estéticas de violências é se aproximar das diversas manifestações dos atos cruéis e suas motivações para exercê-los, tendo como o opositor maior o próprio ser humano.

Assim, é através destas perspectivas que esta análise se debruça, dado que se fazem necessárias reflexões críticas sobre obras literárias que expressam as dores, as angústias, as opressões vivenciadas por diversas vítimas de violências autoritárias, especialmente as sensibilidades infantis, visto que nesta faixa etária muito do que é vivido não é compreendido, diferenciando-se do indizível, embora as marcas das crueldades possam proporcionar rechaços sobre as lembranças dos momentos. Entretanto, elas se fixam nos rincões da memória, possibilitando reconstruções do vivenciado, mesmo que apresentando a possibilidade de seleções e revalorizações de tais lembranças.

## REMEMORAÇÕES DA INFÂNCIA EM TEMPOS FRANQUISTAS

A palavra infância advinda do latim *infantia* que, segundo Amarilha (2000), quer dizer incapacidade de falar, mudez. Esse conceito deriva do fato de se considerar que até os sete anos a criança era incapaz de falar. Tais ponderações partem das reflexões de Amarilha no seu artigo intitulado Infância e literatura traçando a história (2000). Por outro lado, a infância é contemplada nas narrativas literárias mediante os relatos de infância que, para Denise Escarpin, citada por Figueiredo (2013, p. 44), é compreendido como “um texto escrito [...] no qual um escritor, através de diversos procedimentos literários[...] conta a história de uma criança – ele próprio ou um outro” em continuação, ela pontua, que pode apresentar-se como um recorte da vida do infante.

Tais observações vêm à tona a partir das perspectivas voltadas para as distinções da escrita para a criança e da criança expressando suas subjetividades, pois verificou-se que, ao longo dos tempos, a literatura relacionada à perspectiva infantil passou por diversas mudanças. Inicialmente, a criança foi vista como um ser incapaz para o ato de falar; em sequência, ao mesmo infante concede-se a possibilidade de expressar o observado, o sentido. A partir do exposto, tendo a criança como protagonista de narrativas que evocam sensibilidades de tempos ditatórias, observa-se uma outra criança que não somente tem o direito a falar como, por meio da escrita e das estratégias narrativas, demonstra percepções que em outros tempos históricos ficaram ocultadas e que hodiernamente vem à tona por meio dos relatos de infância.

Esta perspectiva infantil é observada na obra *El Lute Camina o Revienta* quando, nas primeiras páginas do texto, tem-se o relato do dia do

nascimento do personagem em que ele busca, por meio de suas lembranças, descrever o ocorrido de forma mais veraz possível, fato percebido pela ênfase nas datas cronológicas e nos detalhes expressos:

El 15 de abril de 1942 [...] cuando regresó de la cárcel le vinieron los dolores del parto, y en el interior de nuestras chabolas, sobre un jergón, sin más asistencia médica que la de una vecina gitana [...] dio mi madre en medio, de sufrimiento, a luz un niño [...] mi madre dijo que hermoso [...] mis padres me llamaron [...]. Eleuterio Sánchez Rodríguez, cada cosa a su sitio. Nací en estas condiciones y era el tercer hijo de Davi y Serafina. No voy a narrar los seis primeros años de infancia, pues apenas me acuerdo de nada. Sólo diré que cuando había cumplido los seis años habían nacido tres hijos más (SÁNCHEZ, 2007, p. 23-24).

Nesse trecho, é possível observar a ênfase dada ao tempo histórico pontuado por meio da datação, fazendo com que o leitor se transporte para os tempos franquistas, já que a obra traz esse acontecimento como pano de fundo. Há também lacunas nas lembranças identificadas por meio das reticências que se configuram como fragmentações nas reminiscências do infante, uma vez que o personagem relata a dificuldade de lembrar os acontecimentos dos seis primeiros anos de sua vida, reminiscências que não se consolidaram, seja por conta da idade do ser, seja pela própria complexidade da estrutura de armazenamento da memória. Sobre isso, Izquierdo (2018) pontua que, enquanto algumas lembranças duram minutos ou dias, outras podem durar décadas. Isso acontece devido ao processo de consolidação das memórias.

Outras observações vêm à tona na cena do parto da mãe de *El Lute*, referindo-se a quando ele faz uma descrição do lugar e da pessoa que acompanhou sua mãe, no momento místico entre dor e prazer por parte da genitora. Nota-se que essas são recordações lhe foram contadas posteriormente, pois o protagonista menciona: “No voy a narrar los seis primeros años de infancia, pues apenas me acuerdo de nada”. Tal compreensão surge porque a palavra “apenas”, na língua espanhola, traz a denotação de “quase não”, demonstrando ao leitor a incapacidade de lembrar do fato como um todo. Porém, por meio de outros, nos relatos orais familiares, as imagens ficaram registradas em suas lembranças. Melhor explicando, o personagem estava presente na cena, mas, por não ter ainda a capacidade de armazenamento da memória, muitos acontecimentos lhe foram contados após algum tempo, possibilitando uma significação anos depois.

Assim, é possível corroborar com o pensamento de Halbwachs (2006) quando ele enfatiza a possibilidade de nossas recordações estarem imbricadas às lembranças de outros.

Contudo, o personagem acentua que consegue lembrar, embora sem muitas particularidades, o episódio do nascimento dos irmãos mais novos, fato que, provavelmente, deixou marcas memorialísticas em suas impressões, aproximando-se assim das menções de Izquierdo (2018, p. 2), quando ele pontua que “nossas memórias fazem cada ser humano ou animal ser um ser único, um indivíduo”. Em outras palavras, somos um produto de nossas memórias individuais que se compartilham com as de outras pessoas, ou com outros acontecimentos. Logo, o vivenciado e o contado servem como arquivos na memória.

Em continuação, identificou-se uma cena em que a presença do medo e da incompreensão se fizeram plausível na percepção do infante, fato percebido quando *El Lute* reconstrói o momento em que sua mãe, em uma madrugada, chora ao lado do corpo ensanguentado de seu pai, após esse ter sofrido violência física por buscar alimento para sua família.

Una noche, próximo a la madrugada, me desperté entre lamentos y sollozos. [...] mi madre, desgreñada, apenas vestida, gruñedo y articulando, de rodillas en el suelo, auxiliaba a mi padre que yacía en tierra cubierto de sangre, magullado, el rostro literalmente desfigurado: gemía, estaba medio muerto, era un espectáculo terrible. De verle así, irrumpí en llanto asustado (SÁNCHEZ, 2007, p. 27).

No excerto, nota-se um ser que, embora ainda inocente, em sua idade pueril, para as barbáries adultas, já consegue se sensibilizar diante das cenas de violências, e demonstra a angústia da criança em meio a tanta desumanização. É possível que o sangue do pai na sala prenuncie a difícil vida e de seus irmãos que se aproximava, junto aos momentos de humilhações que se seguirão ao longo de suas vidas.

Na mesma cena, identifica-se a imagem do choro da mãe como uma alusão à sequência de lágrimas que ela ainda iria derramar por conta das dificuldades para a sobrevivência dos familiares durante o franquismo, e as violências exacerbadas, que passaram tanto o patriarca como a mãe e os filhos, as quais foram impostas, resvalando em diversos momentos de dores e terrores.

Ao longo da narrativa, nota-se que Eleuterio Sánchez (personagem) tem, por sua mãe, um explícito carinho filial, sentimento observado em algumas caracterizações que ele evidencia: “mi madre fiel y abnegada” (p.



23); “era como un sol en el destartalado chamizo” (p. 37); e “era como si ella fuese un hada, transformaba las calabazas en carrozas” (p. 64). Por meio dessas qualificações, identifica-se que a presença dela, na vida dele, transformava a situação miserável em um momento prazeroso. Entretanto, com relação ao pai, inicialmente, não se percebe o mesmo sentimento por parte do filho, fato que vem à tona, provavelmente, porque a figura paterna mantinha um certo tom imperativo com ele e os demais do grupo familiar. Contudo, ao rememorar, enquanto adulto, os tempos de fome, e relacioná-lo com o pai, o personagem infere que:

ahora que reflexiono [...] mi padre era irascible y se comportaba como un tirano con nosotros. Era un hombre amargado y debía ser un sufrimiento espantoso para él vernos vivir en estas pésimas e infrahumanas condiciones, sin poder hacer nada para que cambiase; esclavo de su época, de su mentalidad (SÁNCHEZ, 2007, p. 24).

Recordações que demonstram a compreensão do filho no que se refere às ações imperativas do pai em relação a ele e toda a família naqueles tempos sombrios. Com isso, vê-se uma narrativa que se apresenta como um relato de um adulto marcado pelo enunciado, “ahora que reflexiono”, esse asseverando a relação do tempo presente como o tempo da memória, pois o passado se faz presente nestas reconstruções memorialísticas. De maneira que o passado-presente tem o marcador temporal servindo para ressignificar momentos incompreendidos pelo personagem enquanto criança mas que, ao longo do tempo, recebe uma outra significação, como mencionado acima. Nesse contexto, pode-se corroborar com as afirmações de Sarlo (2007, p. 10), quando ela pontua que “o passado se faz presente [...]; o tempo próprio da lembrança é o presente”.

Pensando sobre esse momento da vida do personagem, é importante trazer à discussão, especialmente sobre as lembranças infantis, os argumentos de Halbwachs (2006, p. 45), quando ele menciona que “a família é o grupo do qual a criança participa mais intimamente nessa época de sua vida e está sempre à sua volta”. Assim, é a partir dessas recordações seletivas que se percebe uma aproximação ou um distanciamento entre o vivido e o afetado no âmbito das recordações familiares. Faz-se importante ressaltar que, segundo o teórico, mesmo quando o grupo familiar não está presente nos momentos vividos pela criança, este se substancializa por ser o quadro de referência do infante.

Outra cena marcante na vida do personagem enquanto criança é a visita ao pai, na prisão, evento que impactou o menino, desdobrando-se em sentimento de angústia. Eis o fragmento que demonstra essa situação:

De niño, aunque sin estar preso, estaba detrás de las rejas. Sí, gruesos barrotes me separaban de quien quería, y en realidad, estar separado por rejas de quien se quiere, es en cierto modo estar preso también. La impresión que me causó la cárcel fue tremenda, un edificio austero, tremendamente triste, de ladrillos, tejas romanas y las ventanas cargadas de pesadas rejas. El conjunto era tremendamente tétrico y deprimente. No hacía falta tener mucha imaginación para comprender que era la casa del dolor y del sufrimiento. Fue la primera vez que me eché a llorar con el corazón de niño, lleno de angustia y de pena (SÁNCHEZ, 2007, p. 29).

A partir das estratégias narrativas identifica-se, no fragmento, as repetições do vocábulo 'tremenda' que, em sua primeira enunciação, surge como adjetivo e proporciona um sentimento aflitivo pela separação da figura paterna do âmbito familiar, como também pelo aspecto do lugar onde o pai se encontrava. Porém, observa-se a ênfase nas repetições semanticamente circunstanciais que ressoam como algo assustador, visto que a caracterização espacial representa um lugar "tremendamente tétrico". Com isso, é provável que a criança, nesse encontro, tenha guardado essas impressões e esse sentimento de pavor com relação ao ocorrido com a figura paterna e com o espaço degradante no qual ele fora obrigado a conviver.

Um outro momento narrativo, expresso no texto de Sánchez (2007, p. 33), "durante este invierno de 1949 cuando empecé la mendicidad. Sí, señores; tenía ocho años y me veía obligado, para poder comer un poco, a pedir limosna", é um fragmento que dialoga com as observações de Xavier (2009), quando ele pontua as tipologias da violência e, especialmente neste fragmento, está exposta a violência de Estado, quando esse permite que os civis passem fome, ou mesmo que não tenham um mínimo digno de sobrevivência, chegando a mendigar para abastecer o corpo faminto. Na obra, a família do protagonista vive em uma situação de extrema pobreza, não tendo um local para morar, passam por diversas privações e, por várias vezes, o roubo é a única solução diante do cenário degradante, fato que se confirma em uma outra passagem da narrativa: "entonces, y puesto em la alternativa de morirnos de hambre, me veía nuevamente obligado a "cazar

gallinas". No había otra salida, o eso o morirnos de hambre. Si al principio sentí orgullo robando gallinas, nunca sentí placer. Estaba obligado."

Sobre este fragmento, os pontos chave são contemplados na palavra "fome" e na expressão "estaba obligado". O sentir fome é algo unimaginável para um ser que não compreende o porquê de chegar àquela situação social, especificamente, quando já se vive em um cenário de violências bélicas no qual não se respeita crianças, jovens, adultos ou idosos, todos sofrem as ações desumanas. Fome. A menção "estaba obligado" a viver fazendo furto reforça as ponderações de Crettiz (2009, p. 42-43), citando Arend (1967, p. 90), observando que, "una vez establecida la relación que realmente existe entre la violencia y la necesidad, no había razón alguna para no concebir la violencia en términos de necesidad, y entender la opresión como causada por factores económicos". Reforça-se, com isso, a ótica da violência de tempos sombrios como motivacionais para as ações de furto pois, quando não se tem oportunidade de ganho para suprir as necessidades elementares do ser humano, o que resta é agir de forma "ilegal" diante de uma ordem sem ordem político-social. Tais situações estão em conformidade com a argumentação de Casanova (2002), quando ele se refere à época franquista como:

Así era esa España de autarquía económica, política y cultural, con los vencidos perseguidos y hambrientos y los vencedores encabritados por la venganza, marcados unos y otros por las secuelas de guerra, por las dificultades para sobrevivir entre tanta muerte, miseria y moral católica (CASANOVA, 2002, p. 31).

Assim, diante destas fotografias de violências ditatorial espanhola, se percebe que tantos os adultos como as crianças foram submetidos a graus elevados de maus-tratos, pois nada era poupado aos infantes. O mundo do adulto se entrelaça ao das crianças, e estas vivenciaram acontecimentos e ações que estão distantes de pertencerem ao mundo maravilhoso da infância. O lúdico não é contemplado, as famílias não vivem em relações saudáveis, e são expostas a todo tipo de violência. Segundo Casanova (2002),

mantener en la cárcel durante tanto tiempo a tantos prisioneros, torturarlos, asesinarlos con nocturnidad, dejarles morir de hambre y de epidemias, no fue, como la dura represión de pós-guerra en general, algo inevitable. Era el castigo necesario para los rojos vencidos y,

bajo ese supuesto, las sutilezas legales no tenían sentido (CASANOVA 2002, p. 25).

Outro ponto que o estudioso chama a atenção é com relação à presença de criança nestes tempos de terror. No sistema, segundo Casanova (2002), “los niños morían de meningitis, de hambre e incluso asesinados”. Portanto, ao longo das memórias infantis de *El Lute*, foram identificados encadeamentos de situações dolorosas e de ações violentas estruturadas para com os familiares do protagonista. Assim, pode-se notar que a presença dos fatos violentos deixou marcas inesquecíveis para o personagem Eleuterio Sánchez, possivelmente pelo nível da execução delas pelos algozes do sistema que o afetaram, perpassando pelo campo do não esquecimento e materializando-se no espaço do dizível pela linguagem literária.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da análise, verificou-se que o texto narrativo *El Lute Camina o Revienta*, de Eleuterio Sánchez, apresenta-se como reconstruções das lembranças dos atos violentos vividos pelo protagonista infante, inicialmente, e seus familiares durante a ditadura espanhola denominada de franquismo, momento histórico em que a Espanha ficou sob o poder ditatorial de Francisco Franco (1939-1975).

Quanto à perspectiva da memória, percebeu-se a tentativa de reorganização e revalorização dos atos repressivos impostos durante os sombrios tempos, demonstrados por falhas da memória, como também por seleções das imagens dos acontecimentos, tais como; a cena do nascimento, a visita ao cárcere, e o corpo violentado do pai na sala da casa. Cenário estético que impactou a criança, uma vez que a distância dos mundos maravilhosos para os mundos desastrosos foram a dicotomia forçada pela ação desumana sobre humanos, independentemente da idade em que se encontravam.

No que tange ao aspecto das violências, observou-se uma diversidade de formas de violências que se materializam, prioritariamente, com a do Estado. Tal violência foi identificada quando, ao longo do enredo, a fome, a falta de moradia e a falta de condições básicas são impostas à população representada pela família do personagem, isto é, o individual cambiando-se para o coletivo. Uma outra violência é contemplada pela ditatorial, na qual o poder sobre o corpo do outro é exercido sem reservas, utilizando-se de instrumentos de torturas, como o momento em que o filho visita o pai

na prisão. Por ser um infante, esta cena pode ser significada como um possível ato disciplinar na formação da criança. Uma terceira é a violência de estado se confundido com a política, marcada na cena do nascimento de *El Lute*, pois a mulher não tem a mínima condição de parir seu filho com dignidade como lhe é de direito, observando com isso que, em tempos ditatoriais, os direitos essenciais são retirados, excluindo uma das coisas salutares ao ser humano: a sua dignidade de pessoa.

Neste contexto, infere-se que a leitura da obra *El Lute Camina o Revienta* perpassa pelo campo relacional da literatura e história, apoiando-se nas lembranças de circunstâncias ditatoriais e, com isso, tempos violentos, trazendo em seu cerne a estética do estranhamento, do choque, do grotesco, proporcionando ao leitor reflexões sobre o viver em tempos de exacerbadas violências, as quais atingem prioritariamente as populações periféricas, as crianças, as mulheres e idosos e todos aqueles que não aceitam viver sob barbáries. Enfim, verificou-se a importância do relato de infância pontuado na narrativa, pois a voz da criança se apresenta como ato de linguagem dizível no que tange aos momentos históricos sombrios que impactaram e impactam o ser que se considera humano, uma vez que as crianças não têm suas vozes escutadas pelos que estruturam e executam as violentas ações com elas e diante delas.

## ABSTRACT

It is observed that many contemporary narratives seek to bring out expressions that, for a long time, were hidden, reminiscences that were repressed. Among them, within the scope of the Spanish catastrophes, expressions can be seen through the literary work that evokes the experiences of infant characters that represent the violence suffered at this time. In this context, this article aims to analyze the atrocities suffered by children in the work *El Lute Camina o Revienta* (2007), by the Spanish writer Eleuterio Sánchez, who, in an imposing way, suffered the mistreatment of the Franco period, which began in 1939, after the Spanish Civil War, and lasted for approximately forty years. Therefore, the theoretical support is presented from the reflections of Assman (2011); Casanova (2002); Crettiez (2009), Ginzburg (2012) and Agamben (2005). It was found, therefore, that the lives of the characters, especially children, during the Franco regime, were permeated by pain, fear, and anguish, since repressions were carried out indiscriminately by the executioners of the dictatorial regime.

**Keywords:** Childhood, Francoism, *El Lute Camina o Revienta*.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEM, G. Experimentum Linguae. *In*: **Infância e História: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

AMARILHA, M. Infância e Literatura traçando a História. **Educação em Questão**, v.10-11, n. 2, 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9497>>. Acesso em: 20.jul.2021.

ASSMANN, A. **Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural**. Campinas: UNICAMP, 2011.

CASANOVA, J. **Morir, Matar, Sobrevivir**: La violencia en la dictadura de Franco. Barcelona: Crítica, 2002.

CRETTEZ, X. **Las formas de la violencia**. Buenos Aires: Waldhuter, 2009.

ESCARPIT, D. Relatos de Infância. *In*: FIGUEIREDO, E. **Mulheres ao espelho: autobiografia, ficção, autoficção**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

GINZBURG, J. **Literatura e melancolia**. Campinas: Autores Associados, 2012. IZQUIERDO, I. **Memória**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.

SANCHEZ, E. **El Lute Camina o Revienta**. Barcelona: Almuzara, 2007.

SARLO, B. **Tempo Passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007, p. 9-22.

UMBACH, R. Violência, memórias da repressão e escrita. *In*: SELIGMANN-SILVA, Marcio; HARDMAN, Francisco Foot (org.). **Escritas da Violência**: o testemunho. Rio de Janeiro: 7letras, 2012.

# HQ E LITERATURA NA ESCOLA

MARIA REGILÂNIA DE OLIVEIRA GONÇALVES VARELA<sup>1</sup>  
DAISE LILIAN FONSECA DIAS<sup>2</sup>

## RESUMO

Algo bastante debatido atualmente é a chamada “crise da leitura”, quando se atesta, principalmente, o desinteresse dos alunos pelos textos literários escolares. Há, inclusive, resistência à leitura de clássicos, sobretudo os nacionais, já que estudantes brasileiros preferem *Best Sellers* estrangeiros. Nesse sentido, um dos desafios hoje, para o professor de Língua Portuguesa é desenvolver práticas pedagógicas que motivem, inspirem e atraiam o aluno para a leitura de obras que fazem parte do currículo escolar, face à sua importância como arquivo cultural da humanidade. Neste cenário, o objetivo central deste trabalho é discutir a importância do uso de Histórias em Quadrinhos (HQs) no contexto do ensino de literatura, notadamente nas aulas de Língua Portuguesa, para o público-alvo do Ensino Fundamental II. Percebe-se que a chegada a este período escolar, é marcada por uma aparente desmotivação para a leitura de literatura, uma vez que a predominância do lúdico no Ensino Fundamental II dá espaço a uma abordagem mais formal, visto que se volta para o letramento literário sistemático que só a escola pode lhes oferecer. Assim, entendemos que a utilização de um suporte como as HQs, se constitui em uma estratégia motivadora para os alunos, sobretudo para leitura de clássicos. Logo, este artigo discute os benefícios dessa ferramenta para o ensino de literatura, embasado no aporte teórico de Vergueiro (2018), Pirota (2014), Vieira (2018), Costa (2008), dentre outros. Ademais, apresenta um panorama histórico acerca da aceitação deste gênero em documentos oficiais para uso escolar, sobretudo os clássicos em HQ.

**Palavras-chaves:** Ensino de literatura, Leitura literária, HQ, Ensino Fundamental.

1 Mestra em Letras pelo Mestrado Profissionalizante em Letras – Universidade Federal de Campina Grande (UFCG – Campus Cajazeiras – PB). Autora: E-mail: regila74@gmail.com

2 Doutora em Letras (Literatura), pela UFPB. Coautora: E-mail: daiselilian@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

A chamada "crise da leitura" no Brasil não é algo próprio apenas da realidade das nossas escolas. Compagnon (2012), apresenta um cenário semelhante na França, inclusive afirma que o livro que os alunos franceses mais resistem a ler é o renomado clássico nacional, *Madame Bovary* (1856), de Gustave Flaubert. Este cenário é surpreendente para qualquer professor brasileiro, sobretudo porque temos a impressão de que as metodologias de ensino europeias são mais eficazes do que as adotadas aqui.

Na verdade, quando lemos *Andar entre livros* (2007), da espanhola Teresa Colomer, deparamo-nos com um primeiro capítulo onde a autora faz um apanhado histórico da situação da leitura no seu país, e em alguns outros do Velho Continente, e surpreendemo-nos com o cenário apresentado, notadamente por ser ele também semelhante ao registrado no Brasil nas últimas décadas. Inclusive, percebemos que muitas das nossas práticas relacionadas ao ensino de literatura são semelhantes àquelas postas em execução em solo europeu. Nesse sentido, temos a impressão de estarmos utilizando metodologias que eles utilizam por lá e que não têm sucesso, como se importássemos ideias já vencidas.

Assim, com vistas a buscar ferramentas de trabalho que nos permitam um ensino atraente e que motive nossos alunos para a leitura de literatura, discutiremos neste texto o uso das Histórias em Quadrinho (HQs) no contexto das aulas de Língua Portuguesa. As discussões teóricas arroladas a seguir, permitirão ao professor uma melhor percepção dos aspectos do gênero e sua importância para o uso na sala de aula. Entendemos que os próprios documentos oficiais fomentam tal uso, de sorte que buscamos teóricos que nos farão perceber os benefícios de tal suporte para o ensino de literatura.

## DESENVOLVIMENTO

O Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE começou a introduzir algumas impressões de livros em quadrinhos entre seu acervo recomendado ultimamente, para a educação básica. Na verdade, a prática de adaptação de obras tradicionais da literatura universal e nacional iniciou-se em meados do século XX e, por esta razão, passou-se a ser



chamado de “quadrinização<sup>3</sup> de obras literárias” às adaptações da literatura para os quadrinhos. Esta ação concebe-se em um estímulo a mais à leitura escolar de forma geral, sobretudo porque são usados os mesmos elementos gráficos dos quadrinhos consagrados, o que facilita para que essas adaptações sejam lidas de maneira mais fácil, porque permite aos leitores assimilar o conteúdo tratado mais rapidamente. Quanto aos professores, isto lhes serve de vantagem, pois promove muitas expectativas de se trabalhar e interpretar as obras de forma motivadora.

Santos (2015, p. 35) assevera que HQ:

uma linguagem autônoma, que tem mecanismos próprios para se constituir como estrutura narrativa, mas que tem pontos comuns com a literatura, assim como outras linguagens, como o cinema e o teatro, por exemplo.

Importa depreender que HQ interage com a literatura, essencialmente por explicitar textos adaptados em uma linguagem mais “atraente” para os leitores do Ensino Fundamental. Suas linguagens verbal e não-verbal também se completam, causando assim, um maior entendimento do leitor:

De imagem em imagem, de corte em corte, de desenho em desenho, os quadrinhos – decompostos, fragmentados, divididos, num primeiro olhar – logo se “arranjam”, logo se “compõem” exatamente a partir de uma leitura pulsante e multiplicadora: o olhar que se volta para esta ou aquela dada estória para esta ou aquela aventura, o faz tendo em vista uma possível e real continuidade, para além de qualquer gestual “congelado”, para além de qualquer signo “petrificado” no tempo e no espaço (CIRNE, 2000, p. 175).

Neste ponto, é relevante a compreensão de que as crianças, por vezes, expressam suas emoções, seus desejos, antes mesmo de dominarem a escrita, através de desenhos. E essas imagens gráficas representam suas mensagens de comunicação, tanto para usar com os adultos, quanto entre elas próprias. A comunicação quase sempre acontece, pois, na maioria das vezes elas conseguem se fazer compreender.

Entretanto, em tempos passados, a leitura das imagens, ou a leitura dos quadrinhos, sofreu muito preconceito por serem consideradas maléficas,

---

3 “Quadrinização é um termo marcado por Adolfo Aizen, editor brasileiro de quadrinhos, fundador da Editora Brasil-América Ltda (EBAL), que refere-se à obra em quadrinhos criada a partir de obra literária” (BORGES, 2018, p. 164).

destrutivas, ou apenas de conteúdos impróprios para uso de estudantes. Segundo Vergueiro (2018), pais e professores acreditavam que as aventuras cheias de invenções nas páginas policromáticas das HQs, poderiam distanciar crianças e jovens de leituras consideradas mais sérias. Dessa forma, esse gênero sofreu restrições e, em muitos casos, foi proibido em ambiente escolar. E essa ressalva pedagógica contra os quadrinhos durou muito tempo. Não é certo que deixou de existir por completo, mas, as HQs hoje, não se restringem apenas à leitura de um gênero considerado “de massa.” Sua aplicação já é um hábito em salas de aula e impreterível pronunciar que todo o mundo sucumbiu ao gênero híbrido e fascinante das HQs. Segundo Vergueiro (2018, p. 17):

Aos poucos, o ‘redescobrimto’ das HQs fez com que muitas das barreiras ou acusações contra elas fossem derrubadas e anuladas. [...] grande parte da resistência que existia em relação a elas, [...] era desprovida de fundamento, sustentada muito mais em afirmações preconceituosas em relação a um meio sobre o qual, na realidade, se tinha muito pouco conhecimento.

O romancista José de Alencar, teve seu livro *O Guarani*, como a primeira obra da literatura no Brasil a ser quadrinizada, em 1937. E pouco a pouco, após os anos 1950, as HQs foram sendo efetivadas em materiais pedagógicos. Elas surgiam em livros didáticos, restritamente, ilustrando alguns conteúdos, que antes eram feitos por textos apenas verbais. Daí por diante, os livros didáticos passaram a contar com páginas de conteúdo imagético, ou seja, com possibilidades de leitura não somente verbal. E isso foi enobrecendo as salas de aula, que no presente, contam com a funcionalidade das histórias em quadrinhos em muitos conteúdos e, basicamente, em todas as disciplinas, além de paradidáticos de várias obras da literatura brasileira e universal.

No que concerne à importância das histórias em quadrinhos, a partir do século passado, Luyten (1985, p. 8) expõe:

As HQ marcaram a história do século XX e, para chegar à forma que conhecemos, acompanharam toda espécie de evolução, sofreram muitas influências, mas forneceram, nas últimas décadas, subsídios para todos os meios de comunicação e também para as artes.

Em Língua Portuguesa, trabalhar com as histórias em quadrinhos podem favorecer aulas bastante criativas, fecundas e diversificadas, por

oportunizar várias possibilidades: da aula de variação linguística a uma aula de narrativa, ou de um romance da literatura brasileira a uma fábula de Esopo. Há um vasto campo de perspectivas a ser perscrutado pelos docentes no trabalho com os jovens leitores, em busca de despertá-los para o encantamento e fascínio da leitura e do desvendamento de si mesmos. Vergueiro (2018) declara que para o uso das HQs não existem restrições, nem mesmo em sala de aula, pois podem ser usadas desde a infância ao nível acadêmico. Pela grande pluralidade efetiva de títulos, assuntos e histórias podem oportunizar aos docentes materiais bastante diversificados e disponíveis a qualquer nível ou idade que se adequem ao assunto que desejam expandir.

Com o crescimento do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), as HQs tiveram reconhecimento na sociedade intelectual, passando a ser vistas como uma manifestação artística diferenciada, por possuírem características próprias. Presentemente, os quadrinhos estão também na literatura, e não somente como revistas de entretenimento, mas destacando temas relevantes para a sociedade, apresentando campanhas publicitárias, em narrativas reflexivas, ensinando a partir de questionamentos e valiosos ensinamentos. São histórias que narram vidas, enfatizam acontecimentos, estimulam virtudes, descortinando a ideia de que quadrinhos são apenas narrativas fantásticas feitas de heróis, como Batman e Superman. Pirota (2014, p.90) mostra que:

É insuficiente apenas afirmar que as adaptações em quadrinhos são um 'conto com figuras'. Ao mesmo tempo que tal afirmação desconsidera a linguagem literária, também o faz com a linguagem dos quadrinhos. As adaptações quadrinizadas são uma releitura da obra, e não apenas uma transposição denotativa para uma outra linguagem.  
[grifo da autora]

Borges (2018, p.164) corrobora com esta mesma ideia ao dizer que também não se pode entender as adaptações literárias, as quadrinizações, como obras menores ou secundárias, que funcionam como estímulo à aproximação dos jovens leitores à apreciação da obra original, sobretudo porque "Muitas adaptações literárias têm todas as qualidades de um bom álbum de quadrinhos."

Ora, um ensino proficiente de literatura é aquele que forma leitores, legando-os ao contínuo exercício com gêneros textuais, promovendo a compreensão e a criticidade do estudante, simultaneamente lhe transmutando em um ser questionador e ciente da realidade presente. Além do

mais, trabalhar com obras literárias em quadrinhos é transpor os limites entre a imagem e a palavra, numa linguagem híbrida, intrínseca e amplificada de significados. E de acordo com Pirola (2014, p.91): "Acredita-se que as adaptações sejam uma forma de releitura da obra, e assim sendo, estão condicionadas às mudanças e apropriações tanto dos artistas quanto dos leitores."

A leitura dos quadrinhos é bastante compreensível, diretiva, de fácil fruição. Por isso, mais perto da linguagem dos alunos, e com um jogo de cores, imagens e ícones que deslumbram desde as crianças aos adultos, viabilizando muito mais a praxe da leitura por deleite, porque, afinal, para ler com vontade é indispensável a assimilação do conteúdo. Pirola (2014, p.88-89) ainda completa que:

Tanto a literatura quanto a história em quadrinhos são artes capazes de representar o momento sócio-histórico no qual foram produzidas. A escolha das adaptações literárias para os quadrinhos amplia a necessidade de se repensar o quanto as diversas linguagens e técnicas artísticas dialogam entre si a ponto de criarem um gênero híbrido (o das adaptações literárias), que sustenta da união de características literárias e imagéticas, e é capaz de conter as ressignificações e representações dos artistas e dos leitores contemporâneos.

Quando é recomendada a leitura de uma HQ como *Dom Quixote de La Mancha*, a título de exemplo, é admissível que o aluno descubra algum sentido. E que seja bem mais do que uma leitura obrigatória, na qual o professor torne explícito o porquê de ser lida em HQ e não uma versão adaptada em prosa, como é o clássico do século XVII. Afinal, quando esses alunos tomariam ciência dessa obra, senão através do espaço escolar?

Contudo, é primordial que entendam Dom Quixote, como alguém apaixonado pela vida, e que luta, como um cavaleiro andante, à procura de um equilíbrio às injustiças sociais, em prol de um mundo mais humanitário e a favor daquilo que idealizou através de muitas leituras que fez. É primordial que os alunos analisem na história a afeição edificada com seu escudeiro, além do respeito que vai se fortalecendo entre ambos. Sobre essa narrativa de Cervantes, Vieira (2018, p. 21) comenta: "seria possível entender a obra como sendo a narração da história de uma grande amizade entre o cavaleiro e seu escudeiro, ponderada por vários ângulos segundo as vicissitudes de cada um."

Assim, as HQs favorecem várias perspectivas aos alunos, por lhes facultar instruir-se fundamentadas em uma obra literária, colaborando para a leitura dos clássicos universais em âmbito escolar ao conceber oportunidades de novos olhares, abrindo caminhos para um universo amplo de conhecimentos e aventuras. Eis por que para Cavalcante e Cedro (2016, p. 67, grifos do autor):

Com fins educacionais, as histórias em quadrinhos podem constituir uma **forma de literatura lúdica**, possibilitando aos seus leitores entretenimento, jogo e fantasia. Estes elementos podem contribuir para uma forma de pensamento diferenciado, estimulando a imaginação e o raciocínio crítico dos jovens, na medida em que as histórias ocorrem. Diversas histórias, como Superman, Batman, Tarzan, dentre muitas outras, "tornam real" um mundo imaginário contribuindo para o estímulo da imaginação dos seus leitores e possibilita à criação refletir sobre o mundo que o cerca. [grifo dos autores]

Apreciar as sutilezas que há nas obras literárias universais é adentrar ao mundo que perpassa a realidade, e incentivar os alunos a entreverem na leitura, algo que representa muito mais do que as letras escritas podem mostrar, revelando-lhes que no mundo imaginário eles podem ser os protagonistas, os heróis, os sonhadores, os aventureiros, os guerreiros, as deusas, as sábias. E assim, serem capazes de imaginar o mundo de forma mais humana, onde eles possam mudar o fim da história, do jogo. Fundamentado no olhar que hoje as HQs representam na sociedade, é nítido que o seu valor como manifestação artística, cultural e literária é também inegável. Dito isso, colocamos as histórias em quadrinhos no rol dos recursos de grande valia à leitura e à consciencialização crítica e social dos educandos.

Voltando à aplicação das HQs em sala de aula, *Dom Quixote* é um exemplo de obra que pode ser bastante explorada, mostrando aos discentes os contrastes entre as personagens principais, que seguem como cavaleiros andantes e vivem inúmeras desventuras: Dom Quixote, um sonhador; Sancho Pança, seu escudeiro fiel, um homem realista. Mesmo com essas diferenças, diz Vieira (2018, p. 21):

é surpreendente ver o diálogo que vai sendo construído entre eles, sendo o escudeiro um rústico lavrador e analfabeto ao lado de um cavaleiro letrado que parece não ter

feito outra coisa na vida a não ser ler livros e refletir sobre eles.

Hoje, essa HQ faz parte do patrimônio das bibliotecas nas escolas públicas, mesmo que em quantidade bem limitada. E lê-la pode ser imensuravelmente gratificante e enriquecedor para o senso crítico dos alunos, principalmente, ao criticar a postura imprudente dos adultos diante dos fatos cotidianos, especialmente ao julgar o comportamento do outro. Denotando-se uma acentuada crítica social, inclusive despertando nos alunos a reflexão sobre suas realidades, influenciando-os como cidadãos críticos e conscientes. Sobre leitura e a realidade nos textos literários, Costa (2008, p.29) assevera:

Ler é reconhecer-se. Toda vez que percebemos a identificação do leitor com situações, sentimentos e personagens, vivenciamos o poder de expressar o ser humano que o texto literário, por natureza, contém. É por isso que o leitor alimenta seu imaginário ao interagir com as construções literárias, inventadas a partir do real.

As histórias em quadrinhos com seu colorido harmonioso e suas imagens cadenciadas e bem distribuídas, causam poder de fascinação ao público-leitor. E se coligados aos textos literários que têm a habilidade de consciencialização social humana bastante avivados, a educação estará mais enriquecida e com suportes pedagógicos que propiciarão aulas mais atraentes, leituras mais dinamizadas, resultados mais convincentes. Os quadrinhos promovem uma leitura lúdica e de linguagem acessível para os alunos, o que facilita atraí-los para tal suporte em um primeiro contato.

Segundo Borges (2018), só a leitura dos quadrinhos já pode ser prazerosa, reduzindo distâncias e alargando as perspectivas de entendimento da obra literária. As adaptações em HQ podem ecoar como sério convite à compreensão dos clássicos universais desde a sua história, à recepção da obra na época, ou até, concomitantemente, tudo isso junto. Assim, ler uma quadrinização é dar o consentimento ao artista gráfico de manifestar sua apreciação da obra, asseverando que ela está apta para declarar às novas gerações e "que marcou a cultura como modelo estético, historiográfico, político e/ou artístico" (BORGES, 2018, p.167).

Novamente, abordando a HQ *Dom Quixote*, podemos citar Vieira, (2018, p. 23), quando analisa que o cavaleiro andante tenta restituir os princípios da cavalaria não mais em vigor: "Enfim, o cavaleiro, além de lutar pela restituição dos princípios da cavalaria e do restabelecimento de uma outra ordem no mundo, se empenha com o rigor devido na formação de

seu escudeiro." Temos, então, uma obra que figura no passado, tentando retomar à sociedade, valores e princípios éticos, e que não foge da realidade almejada por muitos, quando idealiza uma sociedade justa, e humanizada.

Como se sabe, as crianças têm uma atenção diferenciada às figuras, elas se sentem atraídas pelas imagens, cores, e formas distintas que encontram nas HQs. Mas, de acordo com Cavalcante e Cedro (2016), é fundamental depreender que as histórias em quadrinhos não consistem em nenhum elemento mágico que possam por si só, transmutar a realidade da educação. Porque elas não nos abastecem com todas as conveniências de uma educação igualitária, qualitativa, e menos ainda, com as sôfregas e necessárias mudanças que o sistema educacional precisa.

Vale salientar que HQ não é literatura e sim, uma arte sequencial<sup>4</sup>. Ramos (2016) assevera que quadrinhos são quadrinhos. Sendo assim, compreendem linguagem peculiar, estruturas únicas e distinguíveis de representação narrativa. As HQs têm muita coisa em comum com outras linguagens, e aí também se incorporam a literatura, o cinema, o teatro. Ou seja, os quadrinhos têm código privativo, assim como o cinema, a fotografia, o teatro, e tantas outras manifestações artísticas. Ramos (2016, p.19) reitera: "O importante é fixar a ideia de que quadrinhos e literatura são linguagens diferentes, que abrigam uma gama de gêneros diferentes."

Costa (2008, p. 32) acrescenta que:

[...] na relação texto-imagem há limites permanentes: nem a palavra consegue substituir a imagem, por mais que tente descrevê-la, nem a imagem é capaz de reproduzir a sonoridade da palavra e a multiplicidade de sentidos que ela é capaz de evocar. Mas, respeitando as respectivas idiosincrasias, texto e imagem podem somar-se e ampliar os sentidos das mensagens.

Reafirma-se mais uma vez, que texto e imagem propiciam uma leitura engrandecedora e de significados amplos, dinamizando conceitos com suas peculiaridades. Dessa forma, transmitindo mensagens e

---

4 Arte sequencial é um termo cunhado por Will Eisner em seu livro *Comics and Sequential Art* e se refere à modalidade artística que usa o encadeamento de imagens em sequência para contar uma história ou transmitir uma informação graficamente. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/13/12/a-arte-sequencial#:~:text=O%20melhor%20exemplo%20de%20arte,como%20filmes%2C%20anima%C3%A7%C3%A3o%20storyboards>>. Acesso em: 11 mai. 2021.

conhecimento que, somados, apenas enaltecem os progressos do ensino-aprendizagem em sala de aula. Engrandece, por fim, o trabalho do professor.

Sobre a eficiência do ensino com palavras e imagens dos quadrinhos na sala de aula,

Vergueiro (2018, p.22) esclarece:

A interligação do texto com a imagem, existente nas histórias em quadrinhos, amplia a compreensão de conceitos de uma forma que qualquer um dos códigos, isoladamente, teria dificuldades para atingir. Na medida em que essa interligação texto/imagem ocorre nos quadrinhos com uma dinâmica própria e complementar, representa muito mais do que o simples acréscimo de uma linguagem a outra – como acontece, por exemplo, nos livros ilustrados –, mas a criação de um novo nível de comunicação, que amplia a possibilidade de compreensão do conteúdo programático por parte dos alunos.

Esse entrelaçamento dividido com a literatura se reverte em um jogo lúdico e beneficente aos leitores de todos os anos de vida, sobretudo porque a sutileza nos detalhes e na linguagem híbrida atraem todos os olhares e afloram a imaginação do leitor, principalmente quando há cores envolvendo a história narrada. Eis por que para McCloud (2008, p.3) “[...] o olhar do leitor é guiado de quadrinho em quadrinho e é como sua mente é persuadida a dar importância ao que vê.” E é claro que essa linguagem persuasiva é intencional. O intento dos quadrinistas ao usar determinadas imagens e cores é condicionar o leitor a continuar até chegar no final da história. É tão imperceptível para o leitor e tão envolvente ao mesmo tempo que ele vai lendo um a um, até o fim.

Sobre o uso das HQs em sala de aula, Vergueiro (2018) observa que as histórias em quadrinhos oferecem bastantes benefícios, pelo fato de conquistarem os alunos para as temáticas das aulas, porque provocam a curiosidade e despertam a criticidade, muitas vezes negligenciada. As adaptações quadrinísticas literárias também atraem os alunos com suas imagens, cores, traços, balões, linguagem simples, e muitas vezes, humorada. “[...] versam sobre os mais diferentes temas, sendo facilmente aplicáveis em qualquer área” (VERGUEIRO, 2018, p. 22).

Para Oliveira (2014, p.38):



O diálogo intertextual entre quadrinhos e literatura, ou, mais especificamente, a produção de obras em quadrinhos a partir do material literário, [...] revela muitas complexidades, o que por vezes, pode confundir num primeiro olhar.

Mas importa reforçar, segundo a autora, que as linguagens, verbal e não-verbal, têm características indistinguíveis, de caráter visual. Tanto as palavras como as imagens são responsáveis pela comunicação dentro da narrativa.

Borges (2018, p.170, grifo do autor) expressa que: “Um dos aspectos importantes da tradução do literário para os quadrinhos é a **seleção das partes do texto a quadrinizar**, que, por si só, já pode ser tomada como uma autoria do quadrinista.” O que põe uma, a exemplo, os quadrinhos, como um intertexto da outra (a obra original). O quadrinista escolhe o que vai escrever para sugerir um diálogo o mais próximo possível da obra literária, propondo, por conseguinte, um novo formato de leitura tanto da que ele criou quanto daquela intertextualizada por ele.

Conhecer previamente as obras que dialogam entre si possibilitará um maior entendimento do que se propõe com a interdiscursividade entre os textos. E nessa intertextualidade se relacionam tanto os aspectos sociais e culturais, quanto a época de produção e a estrutura de cada obra. Assim, os bens culturais das sociedades são delimitados pela criação e recepção das artes no decorrer dos tempos.

A forma como muitos quadrinistas fazem a releitura das obras literárias para os quadrinhos tornam-nas mais atuais e, de modo consequente, mais propícias à realidade dos sujeitos leitores que se querem conquistar. Tanto quanto colocam humor, parodiando, ou até mesmo quando fazem recortes nas falas das personagens, ou buscam uma linguagem mais cotidiana dos tempos atuais. Infere-se disto que a obra é reinventada para que o leitor interaja de maneira crítica e consciente, observando as distinções entre o agora, presente, e o ontem, passado.

Sobre obras adaptadas de literatura para quadrinhos, Oliveira (2014, p. 46) afirma:

Elementos consagrados, seja nos quadrinhos ou na literatura, trazem em si uma força compositiva que encontra eco naqueles que os reconhecem e legitimam suas existências. Ao estabelecermos o diálogo entre tais elementos, colocamos também em intersecção toda a mitologia que os acompanha e que, na relação entre obras, pontuarão a narrativa, emergindo no novo enredo.

Na verdade, cada gênero carrega em si características que lhes são próprias e reconhecidas, e que um novo elemento não substituirá o outro já existente. Uma obra clássica de alcance universal, não perderá seu mérito para uma adaptação. Porque ela é e será sempre reconhecida por aquilo que traz na sua essência, na sua história de criação, na sua importância para o legado cultural, social e histórico.

Sobre o uso das quadrinizações nas aulas de leitura e também de literatura, Borges (2018) sinaliza que podem ser fortes aliados para a leitura compartilhada de textos clássicos, bem como, no caso do Ensino Médio, favorecer no estudo das escolas literárias a partir da comparação de quadrinizações de obras do Romantismo, por exemplo, buscando semelhanças e diferenças, e como cada uma delas representa os ideais estéticos da época.

Oliveira (2014) enfatiza ainda que a interligação das HQs com a literatura é bastante aproveitada com uso dos recursos multimodais, a cumplicidade das linguagens, o encadeamento entre textos e obras. A inter-relação não se esgota nas amostras existentes, pois ainda há muito a se explorar, visto que atualmente, os quadrinhos também são utilizados pela literatura.

Assim, se hoje a literatura está sendo adaptada para os quadrinhos também como uma ferramenta em busca de benefícios no ensino e na aprendizagem, há também quem busque o inverso: os quadrinhos na literatura. E tudo pode acontecer nesse universo das linguagens híbridas, em busca de conhecimentos e de enriquecimento.

Sobre a utilidade dos quadrinhos na leitura, Bari (2008, p. 116) declara:

As histórias em quadrinhos cumprem, nas ações de renovação do papel social da leitura, a função de apresentar um texto altamente informativo e ao mesmo tempo conciso, onde o leitor usufrui da leitura e amadurece, abrindo as portas da mente para o que lhe vai ser agora ofertado: a garantia social de acesso aos bens culturais bibliográficos.

A autora coloca os quadrinhos não necessariamente como uma ferramenta didática, mas como algo que também gera conhecimento, e pode ser usado pedagogicamente. Dessa maneira, o entendimento é de que usar os quadrinhos na escola pode promover muitas descobertas sobre o mundo, sobretudo, notadamente por estar além da nossa realidade diária e fornecer leituras de obras diversas.

Tratando de adaptações para os quadrinhos, Pirota (2014, p. 108) observa:

Mas o quê são, então, as adaptações literárias para os quadrinhos? Com base em tudo o que se discutiu, acredita-se que elas são um gênero dos quadrinhos, pois constituem em um desdobramento dos elementos gráficos e estruturais destes, mas mantêm certa autonomia no que diz respeito ao uso desses elementos. Esse gênero se origina da intenção de traduzir uma história construída primariamente em um discurso literário para um discurso quadrinístico, e pode, ou não, ter fins didáticos, compreendendo-se didático não como a aplicação de um objeto em sala de aula, mas no uso de um objeto para a propagação do conhecimento.

Reforçamos que, adaptar obras literárias para os quadrinhos, é criar uma nova leitura das mesmas, traduzindo-as e lhes deixando a essência, simultaneamente, revestindo uma nova modelagem a algo que já se figurava, mesmo se esse novo texto se constitua em uma paródia. Provavelmente, nem todos os docentes tenham conhecimento do que seja uma HQ, já que muitos foram alunos de uma era em que estas eram proibidas. Porém, muitos entendem que usar de quaisquer que sejam os meios para que os alunos leiam, é imprescindível nas escolas. Assim, hoje, a discriminação segue, pouco a pouco, dando espaço às bibliotecas de gibis, as gibitecas, e as HQs são cada vez mais inseridas nos espaços escolares, e os documentos oficiais e programas governamentais, têm importante papel nesses resultados.

## CONCLUSÃO

Entendendo a importância da utilização das HQs no contexto de sala de aula, desenvolvemos em nossa dissertação do PROFLETRAS/UFMG, **Clássicos em quadrinhos como suporte para o letramento literário no ensino fundamental: uma sequência didática com *Dom Quixote em HQ* (2021)**, uma sequência didática com o gênero HQ, especificamente com a obra *Dom Quixote em HQ* (2008), do quadrinista Bira Dantas. Neste trabalho, aplicamos os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da pesquisa, para fundamentar nossa proposta de intervenção, com base no modelo de sequência didática proposto por Cosson (2019), o qual destaca a importância da motivação para o trabalho com ensino de literatura.

Este tipo de trabalho busca exatamente oferecer ao professor de Língua Portuguesa, um instrumental de fácil aplicabilidade para ser desenvolvido no chão da escola, sobretudo porque, em muitos casos, no contexto

da escola pública, não há muitos recursos didáticos e financeiros disponíveis para que se empreenda um trabalho com recursos mais dispendiosos. Nesse sentido, a proposta que apresentamos na nossa dissertação oferece ao professor todo o suporte teórico, metodológico e prático suficiente para a execução de um trabalho diferenciado com literatura em HQ.

Assim, ao nosso ver, o conhecimento teórico arrolado acima, deve ser o ponto inicial de uma busca por propostas de trabalho exequíveis, que possam, portanto, ser inseridas no currículo escolar, com as devidas adaptações para cada nível pretendido, sobretudo porque cabe ao professor ter discernimento suficiente para entender a necessidade de adaptar ideias de projetos para seu próprio contexto. Neste caso, o trabalho com HQ permite ao professor partir de um suporte que já faz parte do gosto do aluno para atraí-lo para a leitura de textos literários (clássicos) ou não.

## ABSTRACT

Something quite debated nowadays is the so-called "reading crisis", when the students' lack of interest in school literary texts is mainly attested. There is even resistance to reading classics, especially national ones, since Brazilian students prefer foreign Best Sellers. In this sense, one of the challenges today for the Portuguese Language teacher is to develop pedagogical practices that motivate, inspire and attract the student to read works that are part of the school curriculum, given their importance as cultural archive of humanity. In this scenario, the main objective of this work is to discuss the importance of using Comic Books in the context of teaching literature, especially in Portuguese Language classes, for the target audience of Elementary School II. It is noticed that their arrival at this school period is marked by an apparent lack of motivation to read literature, since the predominance of ludic in Elementary School II gives way to a more formal approach, as it turns to a systematic literary literacy that only the school can offer them. Thus, we understand that the use of a support such as Comic Books constitutes a motivating strategy for students, mainly for the reading of classics. Therefore, this paper discusses the benefits of this tool for the teaching of literature, based on the theoretical contribution of Vergueiro (2018), Pirota (2014), Vieira (2018), Costa (2008), among others. Furthermore, it presents a historical overview of the acceptance of this genre in official documents for school use, notably the classics in Comic Books format.

**Key-words:** Literature teaching, Literary reading, HQ, Elementary School.

## REFERÊNCIAS

BARI, V. A. *O potencial das Histórias em Quadrinhos na formação de leitores*: busca de um contraponto entre os panoramas culturais brasileiros e europeu. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes – ECA/USP, 2008.

BORGES, R. F. Literatura em quadrinhos. In: NETTO, Raymundo; VERGUEIRO, Waldomiro (Coord.). *Curso Quadrinhos em sala de aula*: Estratégias, Instrumentos e Aplicações. Ilustrado por Cristiano Lopez. Fortaleza: FDR, 2018. (p.161 a 176).

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, v.2, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, v.2, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Alfabetização. *PNA – Política Nacional de Alfabetização*. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC; CONSED; UNDIME, 2018. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 mar. 2020.

CAVALCANTE, L. A. de O.; CEDRO, W. L. Uma análise lógico-histórica da relação entre as histórias em quadrinhos e a educação. In: PEREIRA, Ana Carolina Costa; ALCÂNTARA, Cláudia Sales de. *História em quadrinhos*: interdisciplinaridade e educação. São Paulo: Editora Reflexão, 2016.

CIRNE, Moacy. *Quadrinhos, sedução e paixão*. Petrópolis: Vozes, 2000.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros*: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Editora contexto, 2019.

COSTA, Marta Morais da. **Literatura Infantil**. [S. l.: s. n.], 2008. (e-book).

DANTAS, Bira. **Dom Quixote**. Adaptação da obra de Miguel de Cervantes. São Paulo: Escala Educacional, 2008. (Coleção literatura mundial em quadrinhos).

LUYTEN, Sônia. M. B. (Org.). **Histórias em quadrinhos**: leitura crítica: São Paulo, SEPAC-EP/Edições Paulinas, 1985.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

McCLOUD, Scott. **Desenhando quadrinhos**. Tradução de Roger Maioli dos Santos. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2008.

OLIVEIRA, Cristina de. Quadrinhos, literatura e o jogo intertextual. In: RAMOS, P.; VERGUEIRO, W.; FIGUEIRA, D. **Quadrinhos e literatura**: diálogos possíveis. São Paulo: Criativo, 2014.

PIROTA, Patrícia. Palimpsestos Machadianos: adaptações para o quadrinho da obra O alienista. In: RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro; FIGUEIRA, Diego. (Orgs.) **Quadrinhos e literatura**: diálogos possíveis. São Paulo: Criativo, 2014.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. 2. ed. 4ª reimp. São Paulo: Contexto, 2016. (Col. linguagem & ensino)

SANTOS, Wanderley Alves dos. **Literatura e história em quadrinhos (HQ) na educação básica**. 2015. 92 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

VARELA, M. R. de O. G. **Clássicos em quadrinhos como suporte para o letramento literário no ensino fundamental**: uma sequência didática com Dom Quixote em HQ. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – UFCG/CFP. Cajazeira, p. 101. 2021.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2018. (Col. como usar na sala de aula)

VIEIRA, Maria Augusta da Costa. **Cervantes: Dom Quixote e Sancho Pança** – Fragmentos de uma aprendizagem deleitosa. *Literatura e Sociedade*, São Paulo, v. 23, n. 28, p. 10-26, 2018. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/lis/article/view/152426>>. Acesso em: 06/05/2020.

# O USO DE “O CORTIÇO”, DE ALUÍSIO DE AZEVEDO, NO ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL

ANDERSON CLAYTOM FERREIRA BRETTAS<sup>1</sup>  
RYHÃ HENRIQUE CAETANO E SOUZA<sup>2</sup>

## RESUMO

A utilização de texto de ficção nos fornece informações acerca da sociedade que os produziu e das relações sociais nela existentes. Informações em seus mais variados sentidos. Nas primeiras décadas do século XX, a escrita e a literatura tornaram-se meios de crítica social. Possibilitando, que novos sujeitos fossem verbalizados, e sua inserção no mundo fossem apontadas, explicitadas. Nesta conjuntura, percebemos que as vozes de diferentes literatos passam a compor uma teia de possibilidades de crítica social e de apontamentos dos problemas e das grandes questões sociais. Movimentos literários e autores passam a enunciar as vozes dos excluídos e desvalidos. Notamos isso, por exemplo, em “o Cortiço” de Aluísio de Azevedo, obra que nos fornece um recorte cultural, social, político e econômico da primeira república, em especial, a estrutura urbana e social da cidade do Rio de Janeiro do início do século. A literatura, erguer-se, desta maneira, como um baluarte compondo um novo panorama onde a diversidade e a multiplicidade se estabelecem como essência. Seu uso como ferramenta de ensino de história, tornou-se viável a partir do Annales, sendo inegável seu papel pedagógico e seu poder enquanto instrumento carregado de significado, sentidos e implicado de valores socio históricos. O texto literário, é para nós, um monumento que é “produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que detinham. Ademais, o texto de ficção, fornece ao historiador possibilidades de interpretação da sociedade, de seus hábitos, costumes e valores. Por fim, abordaremos as perspectivas do uso da obra, como ferramenta didática para a compreensão da primeira república no Brasil.

**Palavras-chave:** literatura; história; ensino de história; primeira república

1 Professor, Sociólogo e Historiador. Possui graduação em Ciências Sociais (UFMG), licenciatura em História (Simonsen), mestrado e doutorado em Educação (Universidade Federal de Uberlândia). Realizou estágios pós-doutorais na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (História Latinoamericana), e na Universidad del Magdalena - em Santa Marta, Colômbia (História Econômica). Professor do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), Campus Uberaba, atuando nos cursos de formação de professores (Química, Ciências Biológicas) e no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica - Mestrado Profissional em Educação. E-mail: andersonbrettas@iftm.edu.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1123425845213618>

2 Mestrando em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM). Professor da *Secretaria* de Estado de Educação (SEE) de Minas Gerais. Membro do grupo de pesquisa Políticas, Educação e Cidadania (POLIS) sediado na UFU. E-mail: ryhasouza@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2102883280571757>



## INTRODUÇÃO

Este artigo versa acerca das possibilidades do uso da literatura como instrumento do ensino de história. A literatura é uma ferramenta que possibilita o empoderamento sociocultural. Maria Auxiliadora Schmidt, nos lembra que o uso escolar de diferentes documentos e fontes estimula a observação do aluno e contribui para sua reflexão, resultando num processo de construção do senso crítico.

Uma nova concepção de documento histórico implica, necessariamente, repensar seu uso em sala de aula, já que sua utilização hoje é indispensável como fundamento do método de ensino, principalmente porque permite o diálogo do aluno com realidades passadas e desenvolve o sentido da análise histórica. O contato com as fontes históricas facilita a familiarização do aluno com formas de representação das realidades do passado e do presente, habituando-o a associar o conceito histórico à análise que o origina e fortalecendo sua capacidade de raciocinar baseado em uma situação dada (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 94)

A possibilidade do uso da literatura como fonte histórica, e, portanto, como instrumento de ensino do campo da história, têm suas raízes com a proposta empreendida pelos *Annales* de uma reconfiguração paradigmática do saber histórico. Constituinte, assim, novas perspectivas apontadas pela Nova História: de novos problemas, novos objetos e novas abordagens. A literatura pode nos abastecer com possibilidades, de leitura de uma história a “contrapelos” como nos diz (Benjamin, 1981).

No entanto, nem sempre a literatura, bem como outras formas de arte, foi compreendida como possuidoras de sentido histórico, pois, por ser a enunciação de uma visão social compartilhada pelo autor. Lembramos, no entanto, que a literatura pode nos trazer informações acerca dos hábitos, costumes e valores, compartilhados por determinado tecido social. Ou seja, a literatura fornece elementos à história que são em ampla maioria negligenciados pela fonte tradicional.

O ensino de história, caracteriza-se por mudanças marcantes em sua trajetória ao longo do tempo com diferentes objetivos. O caráter multifacetado da História, com distintos objetos, diferentes abordagens e diferentes problemas, nem sempre foi central na reflexão historiográfica. Neste sentido, podemos inferir três momentos dos estudos históricos:

Primeiramente, no século XIX, a História enquanto disciplina era compreendida pelos Estados e pelos próprios historiadores como portadora de um sentido teleológico, onde a constituição das identidades nacionais era o objetivo da ciência histórica que devia ser construída através de um distanciamento e de uma neutralidade.

Nesta perspectiva epistemológica, o paradigma do historiador residia em compreender a história como um espírito, ou seja, como inevitável e maior do que os homens, sendo assim, creditava à história, um dever e um sentido até certa medida dogmático.

A historiografia e o historiógrafo, deviam se preocupar com os grandes: homens, feitos, conflitos, guerras, reis, heróis, ou seja, a história era a História das grandes civilizações, a história Universal, a história dos vencedores. Nesta conjuntura, o ensino de história era abonado como necessário para constituir e explicar aos discentes, aos homens, a genealogia de formação de sua sociedade. Dessa forma, o ensino de história possuía o dever de fornecer "o sentido de progresso da humanidade" (FURET, 1986, p.135).

Em um segundo momento, o ensino de história e a historiografia passaram a constituir o discurso que instrumentalizou a formação, formatação e constituição das nacionalidades, reforçando e se investindo das concepções positivistas de caráter também teleológico. A história era compreendida como mestra da vida, como uma chave que ocultava os segredos do passado que, quando apreendidos, desvelavam mistérios e forneciam vestígios. Além disso, a História era percebida como uma grande locomotiva que de etapa em etapa histórica tinha, como fim último, louvar e fazer cânticos ao progresso industrial e científico do século XIX.

Contudo, a partir do século XX, verificamos, que o ensino de história ganha novas formatações sob viés crítico à escola metódica e as percepções positivistas, que propunham, em comum, a construção de uma identidade para um povo e/ou nação e apreendiam a história como dotada de um sentido. Os críticos deste fazer histórico, irão se ater a novas possibilidades de se produzir o saber histórico, de escrevê-lo e de enuncia-lo. Assim, a historiografia detém-se aos objetos e aos métodos do fazer historiográfico.

Portanto, os novos objetos, levaram a novos problemas e a novas abordagens que resultaram, por fim, em uma transformação não, somente, na forma de se fazer e escrever história, opera-se também, uma modificação na maneira de transmiti-la. Sendo assim, os ensaios, peças teatrais e livros literários, passaram a ser vistos pelos historiógrafos como instrumentos de leitura do passado.

## DESENVOLVIMENTO

### Perspectivas metodológicas do uso da literatura

Nelly Novaes Coelho (2000), vislumbra a possibilidade da literatura como um mecanismo que possibilite a transversalidade<sup>3</sup> e interdisciplinaridade, rompendo assim, com os paradigmas tradicionais de ensino e corroborando para a construção de uma educação que assente sob outra ótica epistemológica. Coelho (2000), refere-se a literatura:

“[...] a Literatura é um autêntico e complexo *exercício de vida*, que se realiza *com e na* Linguagem – esta complexa forma pela qual o pensar se exterioriza e entra em comunicação com os outros pensares. Espaço de convergência do mundo exterior e do mundo interior, a Literatura vem sendo apontada como uma das disciplinas mais adequadas (a outra é a História) para servir de *eixo* ou de “tema transversal” para a interligação de diferentes unidades de ensino nos novos Parâmetros Curriculares.” (COELHO,2000. p.23)

Neste sentido, as obras literárias, são observadas como meios auxiliares do trabalho de ensino aprendizagem, estabelecendo uma conexão interdisciplinar, que possibilita ao discente o desenvolvimento de diversas habilidades e competências, em diferentes campos do saber, atendendo assim, aos PCNs (2008) e a BNCC (2019).

É inegável portanto, o papel da literatura, enquanto “fio de Ariadne”; meio libertador carregado de significados e forma, pela qual indivíduos e sociedades se recodificam e expressam cultura. Dessa forma, o estreitamento entre história e literatura, podem erigir um novo caminho e fundar uma nova possibilidade de interpretação de processos e eventos históricos.

Marques e Berutti (2009), nos lembram também, que a literatura pode auxiliar enquanto crônica histórica, pois mesmo que o literato não tenha compromisso com a realidade dos fatos, sua escrita pode fornecer possibilidades de questionamento, levando o historiador a repensar o passado.

A obra literária, é carregada de minúcias referentes aos códigos culturais de seu presente histórico, criando assim, representações e ideias do momento histórico por ela abordado. Logo, o valor pedagógico e as

---

3 O conceito de transversalidade, aqui proposto, refere-se à metodologia que organiza e promove conceitos, e procedimentos. Neste sentido, o construtivismo e o sócio construtivismo, têm contribuído como suporte teórico-epistemológico adequado para essa finalidade.

possibilidades educacionais da literatura e sua permanente inclusão, na realidade escolar, como instrumento de ensino do campo da história, é para nós, possível.

Assim, a historiografia e o ensino de história ampliaram seus métodos de abordagem. As novas abordagens, foram bem recebidas e são constantemente referenciadas no campo pedagógico, como um instrumento de ampliação dos horizontes epistemológicos tradicionais e da prática de ensino.

"A Literatura é um mundo aberto ao mesmo tempo às múltiplas reflexões sobre a história do mundo, sobre as ciências naturais, sobre as ciências sociológicas, sobre a antropologia cultural, sobre os princípios éticos, sobre política, economia, ecologia... Tudo depende de uma seleção inteligente das obras. [...] O objetivo maior das discussões sobre os novos caminhos da Educação não é a preparação dos programas de ensino, mas a separação daquilo que é considerado como saberes essenciais e evitar o empilhamento dos conhecimentos." (MORIN, 1997.p.67)

Morin, neste trecho, resume e aponta elementos e possibilidades do uso da literatura em diferentes campos do saber com diferentes objetivos. Além disso, nos alerta para uma questão que é de extrema relevância. Ou seja, Morin admite que é necessário que exista cortes para uma melhor execução da atividade pedagógica.

Acerca disso, acreditamos, que o ensino, é portador de um sentido, e que os profissionais manifestam, em sua prática, as concepções culturais e ideológica implicantas do meio em que estão inseridos, conforme Freire (1979) nos lembra: "Não existe imparcialidade. Todos são orientados por uma base ideológica. A questão é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente?"

Sendo assim, o recorte, ao qual Morin nos aponta, é operado pelo literato que se filia a uma concepção de mundo para manifestar e expressar sua apreensão da realidade. Além disso, é também, uma das etapas de construção do saber histórico e uma das primeiras necessidades do historiador ao abordar um tema, conforme salienta Eric Hobsbawm: "todo estudo histórico, portanto, implica uma seleção, uma seleção minúscula, de algumas coisas da infinidade de atividades humanas do passado, e daquilo que afetou essas atividades. mas não há nenhum critério geral aceito para se fazer tal seleção" (Hobsbawm, 1998, p. 71). Dessa forma, o ensino de história, fomentado por este docente, é historicamente e ideologicamente

marcado e possuía, assim como a obra literária, um recorte temporal que serve à expressão de uma percepção acerca do processo histórico.

Dessarte, nestes primeiros anos do século XXI, seguimos vivenciando um intenso debate travado no campo pedagógico e historiográfico a respeito das muitas propostas de renovação metodológicas. Podemos dizer que as novas concepções se centram em grande medida, em uma maior participação do discente, bem como, na identificação do conhecimento escolar como algo menos deslocado da realidade (Bittencourt, 2004; Fonseca, 2003).

Ademais, assevera-se que ensinar história é desenvolver a **literacia histórica**, que consiste resumidamente como uma maneira de se ler a história, ler o mundo e desenvolver a possibilidade de análise crítica do saber histórico.

A Educação Histórica se preocupa com a busca de respostas referentes ao desenvolvimento do pensamento histórico e a formação da consciência histórica de crianças e jovens. Essa perspectiva parte do entendimento de que a História é uma ciência particular, que não se limita a compreender a explicação e a narrativa sobre o passado, mas possui uma natureza multiperspectivada, ou seja, contempla as múltiplas temporalidades pautadas nas experiências históricas desses sujeitos. (SOBANSKI et al, 2010, p. 10-11).

Rüsen, chama a atenção para três aspectos que o raciocínio histórico requer: a competência interpretativa, que significa conectar conceitos e sentidos com a realidade (RÜSEN, 2007, p. 111- 117), além de ver “o passado no presente”. Isto implica na construção de valores e significações, por meio da interpretação. E por último, o raciocínio histórico requer a reconstrução de identidades e a alteridade.

No entanto, temos consciência de que o ensino histórico se estabelece e se constrói através e por meio da relação professor aluno e do diálogo<sup>4</sup>, ou seja, é necessário estabelecer uma relação que possa responder aos anseios e aos questionamentos dos discentes. A educação se faz em especial na escola, entretanto, não é somente nela que o aluno acessa informação, sendo assim, é necessário instigar o aluno a produzir saber.

---

4 O conceito de diálogo, aqui expresso é aquele impetrado por Sócrates e Platão e que diz respeito a construção do conhecimento por e através da troca de saberes entre um ou mais inteligências.

A docência envolve uma proposta pedagógica e um modo de conceber a produção do conhecimento histórico que estão intimamente ligados. A relação professor-aluno expressa sempre uma concepção de história mesmo quando professores e alunos não se dão conta disso (...). Embora o passado enquanto tal não se modifique, a construção do conhecimento se modifica de acordo com o modo pelo qual o historiador se vê no presente, pensa o social e se insere nele, enquanto sujeito social e enquanto pesquisador (Vieira, et al. 2007, p. 65).

Dessa forma, acreditamos que o docente em história pode levar à sua atividade, as inquietudes, instigações e percepções interpretativas, acerca de um processo histórico e dessa maneira transmiti-la aos seus educandos levando-os, também, à construção de um saber dialógico e crítico, fortalecendo no aluno a capacidade de reflexão e análise. Nas palavras de Karnal (2008) "quanto mais o aluno sentir a história como algo próximo dele, mais terá vontade de interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer".

## **Aluísio de Azevedo e o ensino de história do Brasil.**

Publicado, originalmente em 1890, o romance, *O cortiço*, de Aluísio de Azevedo (1857-1913), tem sua narrativa localizada historicamente, nos anos finais do século XIX e na derrocada do regime monárquico, retratando assim, aspectos da transição da monarquia para a comumente denominada: Primeira República<sup>5</sup>. A obra dedica-se, a explorar as questões sociais, bem como, os problemas econômicos, culturais, éticos e políticos. Enfim, a abordagem de Azevedo é bastante rica em detalhes referentes à sociedade da época.

Dessa forma, torna-se ao historiador atento, fonte inestimável de possibilidades e de recursos para o ensino e análise do período em questão. Aluísio de Azevedo, é o principal autor naturalista, movimento literário que

---

5 A Primeira República, é o período da história do Brasil que aconteceu de 1889 a 1930, tendo sido iniciado com a Proclamação da República que ocorreu à 15 de novembro de 1889 e encerrou-se com a deposição de Washington Luís em decorrência da denominada Revolução de 1930. Uma das características deste período, reside no fato do poder político, ter se estabelecido em um acordo entre as oligarquias de Minas Gerais e São Paulo que se alternariam a cada mandato no executivo federal.

baseando-se na realidade, na observação das questões sociais, busca demonstrar como o ambiente socio histórico, a qual o indivíduo encontra-se inserido, determina sua condição de vida e suas concepções mentais.

Afrânio Coutinho (2004), salienta que o movimento naturalista se inicia no Brasil, a partir de 1870, com as obras: *O primo Basílio (1878)* e *O crime do padre Amaro (1875)*, escritas por Eça de Queiroz. Ademais, Coutinho, nos aponta que um elemento característico do naturalismo é seu caráter "científico" de influência darwinista.

Azevedo (2001), em seu romance, traz à luz um Rio de Janeiro antagônico ao aforismo de cidade maravilhosa. Em sua obra a cidade é personagem e sua organização socio política é tema de um elaborado enredo. A tônica de sua obra, é apontar aos leitores as disputas, conflitos e problemas sociais comuns na cidade daquele período, conforme, podemos observar pela análise realizada por (Chalhoub, 1996) em sua obra: *Cidade febril: cortiços e epidemias na corte imperial*.

O contexto da obra de Azevedo, é a capital federal do Brasil no final do século XIX e início do século XX. Nesta transição de século, havia também no Brasil, a transição de regime político, de modelo de trabalho. Novas classes sociais nasciam, e novos atores sociais, emergiam com novas demandas políticas. Além disso, um novo modelo paradigmático e epistemológico de explicação e análise social nascia e se desenvolvia entre setores distintos. Este modelo, calcado no cientificismo, no evolucionismo e no darwinismo social<sup>6</sup> dará respaldo ideológico a diversas manifestações políticas

A rigor, podemos caracterizar o período como de intensa crise de todo o *establishment*, já que toda a ordem jurídica, social, política, cultural e ideológica do império, estava sendo solapada por grupos distintos em diferentes frentes: abolicionistas, republicanos, militares, civis, entre outros.

De tal modo, que podemos constatar que a obra é alegórica e faz inferência ao último quartel oitocentista, com a expansão geográfica, a transformação e modernização dos costumes, ambas alterações associadas às alterações operadas na paisagem urbana brasileira e na mudança social promovida pela política de imigração e pela abolição da escravidão.

---

6 Conceção filosófica, difundida amplamente no final do século XIX e início do século XX. Nesta perspectiva, havia uma hierarquia social, que tornaria possível classificar as sociedades de acordo com um padrão preestabelecido de civilização. Esta doutrina filosófica, atendeu a diversos interesses dentre eles podemos apontar o neocolonialismo europeu sobre o continente africano e asiático.

O livro, *O Cortiço*, compõem-se de vinte e três capítulos, nos quais Aluísio, irá focalizar sua narrativa na forma de vida das classes operárias em sua moradia coletiva, seus aspectos de vida, como hábitos, valores e formas de trabalhar, contrapondo-os, a vida abastada da família vizinha ao Cortiço. A peça é narrada em terceira pessoa com narrador onisciente, e que demonstra uma imparcialidade científica acerca dos problemas narrados. Além disso, a obra é escrita de forma linear tendo seu desfecho com o enriquecimento de João Romão, personagem central do romance.

A temática, de Azevedo, encontra eco em obras de Émile Zola (1840-1902) e de Baudelaire (1821-1867), dentre outros, que em romances irão nos apontar contradições em aspectos sociais da sociedade francesa, assim como Azevedo, fará com relação a sociedade fluminense. Observamos assim, que as apreensões e o ideário de Aluísio de Azevedo, remetem à ideologia francesa de higienização e organização social.

Destacamos, que é neste contexto, que políticas públicas de higiene social<sup>7</sup> começam a se desenvolver e se difundir no Brasil. Muitas destas ideologias, encontram apoio nos positivistas, grupo que tinha como ideólogo o sociólogo francês Auguste Comte (1798-1857), as concepções positivistas irão servir de substrato aos republicanos e aos militares e a nova república. Pois, mesmo sendo capital federal

a cidade era feia, cortada por ruas estreitas, escuras e sujas. Não havia remoção do lixo, sistemas de esgotos, qualquer noção de higiene pública. Foi nesse sentido que desembarcou a corte portuguesa, promovendo o que poderíamos denominar de reeuropeização (COSTA, 1972, p. 299)

Em sua peça literária, observamos, por meio do contraste, as divergências sociais notórias na capital federal daquele período. O autor, busca abordá-las, contrastando para isso, dois grupos sociais que se encontram em camadas antagônicas em todos os aspectos, especialmente, no que é atinente a moradia, lazer, costumes culturais e laborais. Ademais, os espaços abordados na obra, são espaços que nos remetem a esta dicotomia.

---

7 Tomaremos como marco do surgimento desta preocupação, as primeiras iniciativas estatais em resposta as epidemias de febre amarela e cólera das décadas de 1840 e 1850, nas cidades do Rio de Janeiro, Salvador e Recife. Cabe ressaltar que a preocupação com o saneamento, levou o império a criar um imposto para financiar o pagamento as empresas prestadoras deste serviço.



O primeiro espaço retratado, é o cortiço com suas casas mal construídas, com sua sujeira, cacofonia, desordem em uma mistura de sons, hábitos, raças que irão constantemente ao longo da obra, retratar a pobreza, a miséria e a promiscuidade das classes perigosas. Acerca disso, Chalhoub (1996) irá destacar:

Vamos encontrar o conceito de classes perigosas como um dos eixos de um importante debate parlamentar ocorrido na Câmara dos Deputados do Império do Brasil nos meses que se seguiram à lei de abolição da escravidão, em maio de 1888. Preocupados com as consequências da abolição para a organização do trabalho, o que estava em pauta na ocasião era um projeto de lei sobre a repressão à ociosidade. Nossos parlamentares, ávidos leitores de compêndios europeus, irão utilizar como fonte nessa questão alguns autores franceses, cuja definição de classes perigosas parecia vir mais ao encontro de suas preocupações. Eles recorrem com frequência, por exemplo, a M. A. Frégier, um alto funcionário da polícia de Paris.

Assim, Aluísio, nos fornecerá em sua peça literária, um tema de intenso debate na arena política, carregado de uma ideologia de controle que se acentuara na primeira década do século XX, dessa forma, os conflitos e interesses, encontraram no discurso técnico de organização, êxito na consolidação de uma política de repressão e controle das classes mais baixas. Além disso, ressaltamos a preponderância das perspectivas urbanistas francesas, por parte de parlamentares na elaboração dessa política de controle, que encontrará em Pereira Passos<sup>8</sup>(1836-1913) seu ápice.

Outro espaço no qual se passa a narrativa, localiza-se, ao lado do Cortiço de João Romão, separando-se deste por um muro. Este espaço, é de característica aristocrática e de posse do comerciante Miranda, desafeto de João Romão. O sobrado, ao contrário do cortiço, retrata a ascensão da classe burguesa a novas posições sociais e nos revela uma sociedade em transição. Outro elemento alegórico referente ao sobrado, diz respeito ao contraste entre esta morada e o Cortiço. O sobrado é descrito como um local organizado, belo, recatado e com pessoas de boa índole.

Avultamos assim, que o sobrado e o cortiço, são também, personagens da obra, que influem no comportamento e na vida de seus habitantes. Assim, o cortiço é retratado como uma força danosa aos indivíduos, os levando à corrupção e a imoralidade, por outro lado, o sobrado é um local onde se cultivava boas maneiras, bons hábitos. Dessa maneira, podemos observar que o contexto social e o local de existência do sujeito, são

determinantes, segundo o autor, para a formação de seu caráter e de sua personalidade.

Chama-nos a atenção, outro elemento presente na obra de Aluísio de Azevedo, que diz respeito ao embate entre cultura popular e cultura aristocrática. Definiremos cultura, como a maneira de viver em uma sociedade, compartilhando por este motivo, costumes, hábitos, valores e concepções mentais. Neste sentido, o termo cultura abarca duas formas de relações: a dos homens entre si e a dos homens com o mundo que os cerca.

Logo, este aspecto que se desenvolve na narrativa de Azevedo, pode ser por nós apontado em sala de aula, como um elemento da cultura ideológica do período em questão. Assim, podemos estruturar uma explanação que aborde desde as concepções filosóficas hegemônicas no Brasil do século XIX, até as políticas públicas elaboradas pelos sucessivos governos, com vistas a atender uma demanda arquitetônica estética global da denomina *belle époque*.

Sendo assim, adotamos uma metodologia de caráter bibliográfico para a construção e edificação deste projeto em sala de aula. Antônio Carlos Gil (2002), classifica as obras literárias como fontes de pesquisa bibliográfica, pois "a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente" (2002, p. 45). Recorremos, além da obra de Azevedo, a diversos autores que refletiram sobre o período histórico, o tema, o assunto e as problemáticas levantadas pelo autor.

Alvitramos a utilização de textos literários como instrumentos didáticos nas aulas de ensino de História. Um de nossos objetivos, consiste em analisar as possibilidades de utilização de peças literárias no ofício docente, buscando verificar a interação (in)direta entre a literatura e o ensino de História. Com ênfase, para a identificação das formas de enunciação da relação histórico-cultural, procurando demonstrar suas permanências e rupturas. Assim, o presente artigo propõe expor metodologias, para se levar a Literatura para dentro da sala-de-aula no ensino de História.

O cortiço será a primeira obra literária, que trará em sua narrativa a presença do negro, em mais variadas posições sociais, do operário, do imigrante em especial o italiano e será também uma das primeiras peças a apontar a explosão populacional, o processo de industrialização, o agravamento das questões sanitárias, a questão da moradia, conforme, podemos verificar em Azevedo (2017).

As personagens da obra de Alísio de Azevedo, retrataram em especial a ascensão de João Romão, ou seja, o autor, em sua obra nos fornecerá uma leitura extremamente pertinente, acerca do processo de formação, construção e manutenção das elites nacionais. No correr da obra, iremos verificar os meios aos quais João Romão empregará para alçar seus objetivos, observaremos também, como esses novos donos do poder edificaram sua história apagando de seus registros diversos grupos sociais.

Acreditamos que o livro, poderá nos ofertar elementos para ponderarmos sobre o processo de eugenia e a sua correlação com o darwinismo social, discursos difundidos no Brasil do século XIX, e que como nos lembra Schwarcz e Starling (2018), foi proposta de governo no Congresso Universal de Raças, ocorrido em Londres em 1911.

Assim, ao nos atermos ao enredo da peça literária, podemos constatar que João Romão ao ascender socialmente abandona sua companheira Bertoleza, mulher negra, para se casar com a filha de Miranda, um aristocrata em crise, que mesmo sendo seu desafeto, carrega um título nobiliárquico, que poderá lhe garantir novas condições sociais, o que de fato se concretiza quando João torna-se visconde apagando assim, imediatamente, seu passado.

Em suma, observamos que nesta obra o autor, utiliza-se da percepção naturalista e cunha uma narrativa que procura trazer para o micro cosmos, as questões e dicotomias sociais do macro cosmos. Sendo assim, Miranda, representa o português que primeiro chegou à terra, se ambientou e de forma ingloria, por meio da exploração da terra e de pessoas, alcançou o posto de barão. É casado com uma mulher que o trai constantemente, o que podemos aludir como uma representação da necessidade de traírmos nossos princípios e ideais, para conquistarmos notoriedade e poder social.

Neste escrutínio, Romão pode ser compreendido como aquele que ambiciona e sonha em conquistar o posto já contraído por Miranda, e por este motivo devota a ele uma animosidade que se torna força motriz para seu progresso. Ademais, assim como Miranda, João utiliza-se de diversos subterfúgios como roubo, exploração, fraude para progredir aos olhos da sociedade, e para se estabelecer de vez, procurará apagar de seu passado qualquer resquício que o ligue aos desafortunados moradores do cortiço.

Bertoleza, ficará assim relegada ao ostracismo e abandonada por Romão, pois é negra, e, portanto, deve ser superada com base na ideologia eugenista e a concepção de evolução social, presente em seu contexto histórico. Romão, com seu novo casamento, buscará aos olhos da sociedade: título, riqueza e talvez àquilo a que Aluísio mais escamoteado deixou

em sua obra, que consiste na afirmação tácita de purificação da raça e embranquecimento para evolução social.

Salientamos, que a obra de Aluísio de Azevedo, não se restringe a estes dois personagens e muito menos a essa temática, entretanto, neste breve artigo consideramos pertinente nos atermos apenas a este tema. Acreditamos, que esta escolha seja necessária para proporcionar ao discente e ao educando tempo para a leitura, interpretação e compreensão da obra em sala de aula.

## A execução da atividade

Nossa proposta se deu em torno de um projeto interdisciplinar ocorrido entre o professor titular de língua portuguesa e o professor titular da cátedra de história. Tínhamos como meta, a utilização de livros literários, que pudessem levar o discente a compreender as escolas literárias de cada período histórico, com base na obra escolhida, na vida de seu autor e no período em que autor e obra estão inseridos, tomando como base sua primeira edição. Buscamos demonstrar assim, a relação desta obra com o seu período histórico, analisando para tanto as escolas literárias, como também o período histórico à luz do livro literário escolhido.

Para o desenvolvimento deste projeto, selecionamos, para retratar o Brasil da primeira república, com sua capital federal no Rio de Janeiro, e com suas questões sociais políticas e econômicas a obra que hoje está em domínio público de Aluísio de Azevedo, especificamente, ***O cortiço***, lançado primeiramente em 1890 um ano após ao golpe militar<sup>8</sup> que deu origem à república.

Primeiramente, o professor de português explanava sobre o autor e suas intenções, além disso, buscava evidenciar a relação de sua produção textual com sua realidade e com seu contexto histórico. Em seguida na aula de história o professor elencava alguns eventos que ocorreram durante o período histórico da escola literária em evidência, aqui em nosso caso, a naturalista. Após essa introdução, o aluno era levado a compreender a escola literária relacionando-a aos eventos históricos acima elencados.

---

8 Entendemos como Golpe, a Proclamação da República, pois esta subverteu a ordem institucional vigente com o uso da força. Amparamos e validamos nossos argumentos de que foi um Golpe, pois foi fartamente, expresso por: ARAÚJO, Rita de Cássia e Barreto; VELHO, Tulio (orgs.). 1964: **O Golpe Passado a Limpo**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2007.

No terceiro momento, o professor de história buscava construir sua explicação discursiva, acerca dos eventos abordados na obra, à luz da própria obra que foi em aulas anteriores do professor de português previamente lida. Em seguida em parceria com o professor de português os discentes assistiam a película: *O Cortiço*, dirigido por Francisco Ramalho Júnior e exibido pela primeira vez em 1978, com duração de uma hora e cinquenta minutos.

A conclusão do trabalho, ocorreu em uma gincana, no pátio da escola, com a colaboração do professor de Educação física, que cedeu o local em um dos seus horários. Nesta atividade, os alunos eram convidados em duplas, de acordo com a cor de suas pulseiras, que podia variar entre vermelho e azul, a responderem a uma questão, proposta pelos professores.

As indagações eram referentes aos conteúdos de história e português que foram desenvolvidos com a leitura da obra literária. Assim, as questões, foram elaboradas à luz do livro "O Cortiço". A dinâmica, consistia em acumular pontos, e isso era possível com o acerto por parte do discente a pergunta realizada. As perguntas eram enunciadas, de uma só vez e cada púlpito, onde eram respondidas as questões, tinham uma cor própria correspondente a pulseira dos estudantes. Dessa forma, o grupo (cor), que obtivesse maior número de pontos ao final da gincana, era declarado dono do cortiço.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avalizamos, conforme exposto, que a literatura, por ser filha de seu tempo, pode fornecer, assim como os documentos de arquivos e fontes históricas tradicionais, a compreensão e as percepções de hábitos, costumes, disposições mentais e valores pertinentes a um momento histórico. Em outras palavras, a literatura como ferramenta de ensino, possibilita, ao educando, apreender peculiaridades e especificidades que são deliberadamente, preteridas pelos vestígios tradicionais do passado. A literatura consente em compor e abarcar diversos sentidos, criando e resignificando representações do passado.

Atinente a isso, observamos que o ensino de História tem numerosos desafios para seu desenvolvimento, sendo um deles a superação dos estudos históricos, por meio de fonte tradicionais de saber e da manutenção do currículo monodisciplinar. Logo, este artigo também se justifica, sob o preceito de colaborar para um aprofundamento e um estreitamento do historiógrafo/ professor com a literatura, no que diz respeito a valorização do ensino de História da literatura brasileira.

Assim, a citada publicação, permite um entendimento do imaginário, das representações e concepções de uma parcela da sociedade brasileira, representada pelo autor acerca das condições sociais das classes mais pobres no Rio de Janeiro da virada do século XIX para o XX. Desvelando aspectos da história e da realidade que passam ao largo das fontes tradicionais.

Salientamos, que a leitura da obra implica em amparar o aluno a ser autor de sua própria interpretação. Assim, se faz necessário que primeiramente se exponha as características gerais as quais a obra está vinculada, bem como se faz de extrema importância, externalizar as características sociais, políticas e econômicas relativos ao processo e evento histórico, interpelado na peça literária.

De tal modo, consideramos ser necessário que o aluno não seja mero receptor de uma interpretação. Será ele, em nossa concepção agente efetivo na construção e consolidação de uma compreensão literária e histórica.

Destarte, recomendamos o uso de peças literárias como mecanismos de dinamização do processo de ensino aprendizagem. Aluísio de Azevedo e seu romance é, um instrumento que possibilita o entendimento sociocultural da realidade brasileira e de sua implicação para o presente.

## **THE USE OF "O CORTIÇO", BY ALUÍSIO DE AZEVEDO, IN THE HISTORY TEACHING OF BRAZIL**

### **ABSTRACT**

The use of fictional texts provides us with information about the society that produced them and the social relations existing in it. Information in its most varied senses. In the first decades of the century, writing and literature became means of social criticism. Enabling new subjects to be verbalized, and their insertion in the world to be pointed out, explained. At this juncture, we realize that the voices of different writers start to compose a web of possibilities for social criticism and pointing out problems of major social issues. Literary movements and authors begin to enunciate the voices of the excluded and underprivileged. We notice this, for example, in Aluísio de Azevedo's "O Cortiço", a work that provides us with a cultural, social, political and economic perspective of the first republic, in particular, the urban and social structure of the city of Rio de Janeiro at the beginning of that century. Literature, in this way, stands as a bastion, composing a new panorama where diversity and multiplicity are established as essence. Its use as a history teaching tool became viable after Annales, its pedagogical role and its power as an instrument loaded with meaning, senses and implied in socio-historical values

being undeniable. The literary text is, for us, a monument that is “a product of the society that manufactured it according to the power relations they had. Furthermore, the fictional text provides the historian with possibilities for interpreting society, its habits, customs and values. Finally, we will address the perspectives of using the work as a didactic tool for understanding the first republic in Brazil.

**Keywords:** literature; story; history teaching; first republic

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Aluísio. **O Cortiço**. São Paulo: Ática, 2001.

AZEVEDO, André Nunes de. **A Grande Reforma Urbana do rio de Janeiro: Pereira Passos, Rodrigues Alves e as Ideias de Civilização e Progresso**. 1ª edição. Rio de Janeiro, RJ: Mauad X, 2017.

BITTENCOURT, C. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

CHALHOUB, Sidney. **Cidade febril: cortiços e epidemias na corte imperial**. São Paulo, Brasil: Companhia das Letras, 1996.

COELHO, Nelly Novaes. **A guerra colonial no romanesco**. São Paulo: Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, 2004.

\_\_\_\_\_, Nelly Novaes. **Literatura: arte, conhecimento e vida**. 1. ed. São Paulo: Editora Fundação Petrópolis, 2000.

COSTA, Maria Odila. **O Processo de Independência do Rio de Janeiro**. In: MOTTA, Carlos Guilherme (org.) 1822: dimensões. São Paulo: Difel, 1972.

COUTINHO, Afrânio. **A Literatura no Brasil**. São Paulo: Global, 2004

DALCASTAGNÈ, R. Da senzala ao cortiço: história e literatura em Aluísio Azevedo e João Ubaldo Ribeiro. **Revista Brasileira de História**, v. 21, n. 42, p. 483–494, 2001.

FONSECA, S. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12<sup>a</sup> Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

FURET, F. **A oficina da História**. Trad. Adriano D. Rodrigues. Lisboa: Gradiva, 1986.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002

KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

LE GOFF, J.; NORA, P.; SANTIAGO, T. **História: novos problemas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

MARQUES, A.; BERUTTI, F. **Ensinar E Aprender História**. Belo Horizonte. RHJ LIVROS, 2009.

MORIN, E.; DUARTE, L.; MEIRELES, C. **Meus demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

RÜSEN, J. **História viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UnB, 2007.

SCHMIDT, M; CAINELLI, M. **Ensinar história**. 2 ed., São Paulo: Editora Scipione, 2009.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Maria Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo, Brasil: Companhia das Letras, 2015.

SOBANSKI et. al. (2010) **Ensinar e aprender história: histórias em quadros e canções**. Curitiba: Base Editorial.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo et al. **A Pesquisa em História**. São Paulo: Ática, 2007



# PANORAMA HISTÓRICO SOBRE ENSINO DE LITERATURA E O CONTEXTO DA PANDEMIA: TRABALHANDO COM FICÇÃO CIENTÍFICA

ALANNA RODRIGUES NERI CUNHA<sup>1</sup>  
DAISE LILIAN FONSECA DIAS<sup>2</sup>

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é discutir aspectos do ensino de literatura no Brasil, bem como algumas influências por ele sofridas, com vistas a oferecer aos professores um panorama de questões pertinentes que têm sido debatidas, na busca por saídas para a chamada "crise da literatura" no cenário nacional. Primeiramente, serão apresentadas iniciativas dos governos federais nas últimas décadas, as quais materializam anseios de gestores, professores e alunos para que se resolva o problema. Em segundo lugar, serão debatidas questões acerca de tal cenário da pandemia de COVID-19, notadamente algumas peculiaridades surgidas em razão do contexto histórico atual e como se pode encontrar alternativas motivadoras para se atrair os alunos por meio da literatura de ficção científica, um gênero que faz parte do gosto daqueles das faixas etárias em foco nesta pesquisa, no caso, Ensino Fundamental e Ensino Médio, sobretudo em razão do fácil acesso que eles têm a obras clássicas de literatura adaptadas para o cinema, a exemplo de *Frankenstein* e *Planeta dos Macacos*, e outras mais próprias da literatura de massa, tais como, *Jogos vorazes* e *Divergente*. Por fim, entendemos que partindo de um gênero que dialoga com o contexto atual e que agrada aos alunos, os professores podem estabelecer pontes com os discentes e motivá-los à leitura e estudo de outras obras, sobretudo em razão da necessidade de se desenvolver o letramento literário sistemático e formal. Para tanto, nossa pesquisa está ancorada nos pressupostos teóricos de Cosson (2010), Calvino (2004), Zilberman (2010), Bakhtin (2003), Bamberger (1986), dentre outros.

**Palavras-chave:** Ensino de literatura, ficção científica e pandemia.

1 Mestrado em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande, UFCG, [alannacunha@live.com](mailto:alannacunha@live.com);

2 Doutora da Universidade Federal de Campina Grande, UFCG, [daiselilian@hotmail.com](mailto:daiselilian@hotmail.com);

## INTRODUÇÃO

A literatura tradicionalmente costuma ser chamada de belas letras ou beletrística, por trabalhar com o belo, manipulando as palavras de tal forma, que podemos compará-la a um quadro pintado, no qual o escritor, em vez de usar tintas, usa as palavras, misturando, modificando, muitas vezes, os múltiplos significados que nela apresenta. A impressão do artista sobre a realidade desperta sentimentos variados, causa fascínio em seus apreciadores, os quais se interessam em desvendar os seus mistérios.

O estudioso de literatura visa essencialmente o conhecimento e a análise do texto literário, considerando a sua realidade material, mais a sua história, época e condições em que foi escrito, e a sua realidade íntima, o significado. Os conhecimentos externos são importantes para o entendimento da obra literária, pois eles a influenciam.

É notória a importância da literatura na vida cotidiana, principalmente, para a formação de leitores críticos. Entretanto, encontramos muitos problemas para conseguir formar estes leitores. O papel da escola é de suma importância, pois é nela que a maioria das pessoas têm contato com a literatura. Assim, faz-se necessária a elaboração de um bom projeto de trabalho para se conseguir os objetivos propostos. Nesse sentido, este artigo, um recorte da nossa dissertação do PROFLETRAS/UFCG, apresenta um panorama crítico sobre aspectos da história do ensino de literatura no Brasil, e destaca influências recebidas. Além disso, apresenta discussões sobre a temática, situando-a no contexto da pandemia de COVID-19, inclusive, aponta sugestões para a prática docente neste cenário, com vistas a motivar o professor a desenvolver uma prática pedagógica que contemple o gosto do aluno, de modo que este se sinta motivado a ler e estudar literatura.

## DESENVOLVIMENTO

A relação mantida entre literatura e ensino é muito antiga, conforme discute Cosson (2010). No Egito antigo, por exemplo, o ensino dos escribas era feito por meio da utilização de textos literários, os quais eram ditados ou copiados. Entre os gregos, a formação moral e política do cidadão era desenvolvida por meio dos poemas homéricos, as tragédias e as comédias. Ainda na antiguidade, os romanos também faziam uso da literatura

para aprimorar a oratória e a retórica dos jovens que desempenhariam uma vida pública.

Na verdade, o texto literário proporciona uma forma agradável de aprender, principalmente, no ensino de idiomas, desde o latim, o grego até às línguas modernas. Cosson (2010, p.56) assegura que “durante muito tempo, o espaço da literatura na sala de aula era o mesmo do ensino da leitura e da escrita e da formação cultural do aluno.” Desta forma, os alunos desenvolviam muito mais que a simples habilidade de leitura, mas também o domínio da língua culta e o diálogo com o passado e o presente. Assim, conforme Cosson (2010), a literatura era a matéria que formava os elos da corrente entre sociedade, escola e língua, ou seja, a formação humanista. Entretanto, precisamos salientar que o texto literário era empregado com duas finalidades que não a estética: aprender a escrever e a dominar a retórica.

No Brasil, o ensino de literatura tem sua raiz no Brasil Colônia, século XVI, com o ensino dos jesuítas, a literatura era ligada à arte da eloquência, considerada forma de status, oriunda da cultura europeia. Muitas das práticas antigas permanecem até hoje, outras ações foram influenciadas pelas pesquisas e distanciam-se do modelo clássico. Neste cenário, os clássicos da literatura eram privilegiados no ensino de literatura, por conterem uma linguagem erudita, dessa maneira os alunos aprimoravam sua linguagem através da leitura deles.

Merece destaque o fato de que algo que vem sendo debatido ao longo dos últimos séculos é o conceito de clássico. Para Calvino (2004, p. 10), “dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado”. Nesta perspectiva, os clássicos são importantes por apresentarem elementos que precisam ser transmitidos. Outro conceito apresentado por Calvino (2004, p.11) é “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer”. Este é um conceito muito interessante, pois mostra o quanto esse tipo de texto tem a ensinar, nos comunicar, de modo que a cada leitura podemos aprender algo novo, observar elementos que tinham passados despercebidos na primeira leitura, nesse sentido, não podemos ler e reler um clássico da mesma forma. É importante salientar que não podemos só trabalhar com a literatura clássica, o contato dos alunos com a literatura contemporânea também é necessário, e o melhor seria se tivessem também um encontro com obras de sua região.

No século XVIII, com a reforma do ensino, ocorre a valorização do nacional. Depois da saída dos jesuítas, os alunos não eram mais formados

para a igreja e o ensino público passa a ser responsabilidade do Estado. No século XIX, o ensino de literatura ocorria nas escolas secundárias com a finalidade de preparar os alunos para os exames de admissão nas universidades de Direito e Medicina. Os currículos eram elaborados centrados nos conteúdos que os educandos deviam saber para obterem êxito.

Quando as classes menos favorecidas passaram a ter acesso a escola, tivemos uma "crise na leitura", pois esses alunos não tinham conhecimento de obras literárias, não tinham contato com os livros, devido suas famílias não possuírem condições de adquiri-los, conforme aponta Zilberman (2010). Além disso, a partir da década de 1980 aumentaram as denúncias da "crise da educação", com a implementação da democracia, vários seguimentos da sociedade, inclusive professores, reivindicavam melhorias para toda a sociedade, dentre as reivindicações, procuravam construir uma educação democrática. Por esta razão, programas governamentais foram criados na tentativa de superar as crises. Depois de décadas, ainda não conseguimos superar a "crise da leitura", embora várias pesquisas científicas estejam sendo realizadas na busca das causas da falta do hábito de leitura no alunado brasileiro, além de buscar possíveis soluções para esse problema.

Todavia, o espaço dado a literatura dentro da sala de aula mudou ao longo do tempo, visto que a formação humanista cedeu lugar para a tecnicista e a científica, inclusive para atingir o novo público-alvo da escola pública, por exemplo Os meios de comunicação em massa redefiniram os padrões culturais, a leitura e literatura não desempenhavam mais o papel social de antes, nos mesmos moldes. Somando-se a isto, a expansão do ensino e heterogeneidade dos alunos fizeram com que o modo tradicional de ensino mudasse, passando a utilizar-se paradigmas predominantemente linguísticos. Durante algum tempo, as obras literárias eram usadas como forma de deleite, simples fruição, e não como objeto de ensino.

Entretanto, a leitura pura e simples, foi cedendo espaço para uma compreensão mais bem elaborada da relação entre ensino e literatura. Para tanto, foi necessário que vários pesquisadores e educadores destacassem a importância da leitura literária na formação do leitor, para tanto, faz-se necessário o trabalho adequado com o texto literário realizado pela escola. Em revistas, livros, congressos, seminários e em pesquisas de pós-graduação, suas vozes sempre foram usadas para defender a educação e o letramento literário.

As pesquisas na área da educação têm várias temáticas, dentre elas, os problemas oriundos do ensino de literatura. Sendo tema de discussão

e objetos de pesquisa por pesquisadores da área dos estudos literários, ocasionando a produção de vários estudos sistemáticos. Um importante pesquisador da área é Rildo Cosson. Segundo Cosson (2007, p. 23) "estamos adiante da falência do ensino da literatura." O autor adverte que a literatura "não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza". Ele também defende que um dos problemas do ensino de literatura está relacionado à concepção de literatura no ensino fundamental e no ensino médio.

Para Cosson (2007), no ensino fundamental, a literatura absorve uma variedade de textos, que na realidade não deveriam ser assim classificados como tal, pois para um texto ser considerado literário, ele precisa de outras características, além da ficção ou da poesia. Assim, a escola deve observar a linguagem e a temática na escolha dos textos trabalhados, os quais devem ser do interesse da criança e não só da instituição de ensino.

A maioria das interpretações de textos realizadas são as trazidas pelo livro didático, que na grande maioria só apresenta trechos ou adaptações de obras, e, raramente, são pedidas leituras extraclasse, mas quando solicitadas são cobradas fichas de leituras, que muitas vezes se constituem em apenas um resumo do livro. Outro ponto importante que vem sendo debatido, é a substituição dos textos literários por textos jornalísticos, com:

o argumento de que o texto literário não seria adequado como material de leitura ou modelo de escrita escolar, pois a literatura já não serve como parâmetro nem para a língua padrão, nem para a formação do leitor, conforme parecer de certos linguistas (COSSON, 2007, p. 21).

Antigamente, os contos de fadas eram mais usados no ensino fundamental, conquistado, assim, o gosto das crianças. Hoje, muitos fatores têm interferido na formação do hábito leitor, nesse processo, a mídia, a informática e outros têm ocupado mais espaço na vida diária dos alunos do que a leitura literária. Outro problema, que encontramos, são os livros presentes nas bibliotecas escolares, muitos dos quais são adaptações, para a linguagem em quadrinhos, por exemplo, de obras literárias, ou edições condensadas, sendo distribuídas pelos programas do Ministério da Educação.

No ensino médio, o ensino de literatura aborda a literatura brasileira, às vezes, a portuguesa, mas esse ensino trata mais sobre a história da literatura, estilos de época, características de produção, principais autores e suas biografias e obras. Os textos literários aparecem fragmentados,

servindo muitas vezes para comprovar as características apresentadas anteriormente. Quando o professor resolve mudar as estratégias, muitas vezes, não escolhe o uso dos clássicos, por considerar uma linguagem difícil e pouco atrativos para os alunos de hoje.

Atualmente, como forma de reconhecer a importância da literatura seu ensino se tornou obrigatório no ensino médio, mas muitos professores destinam apenas uma aula por semana, ou deixam para o final do semestre, quando terminam o conteúdo de português. Dessa forma, as estratégias usadas por alguns professores, no tocante ao trabalho com obras literárias de forma integral, muitas vezes, só são solicitados resumos ou feito um debate, o que não possibilita a promoção do letramento literário.

Outra forma equivocada de estudar uma obra é buscar somente compreendê-la e explicá-la a partir das condições de sua época, como se tratasse de algo já concluído ou inteiramente acabado, pois sabemos que a medida que passa o tempo as palavras ganham novos sentidos ou mudam de sentido e contribuem para que a obra se enriqueça de novos significados e até mesmo superar aquilo que era na época em que foi escrita. Dessa forma, o texto não é objeto pronto e acabado, mas é justamente por existirem variadas condições de produção de leitura que ele permite novas leituras, com o passar do tempo, possibilitando uma reflexão e comparação dinâmica com a nossa realidade.

Bakhtin (2003, p. 366), defende isso quando escreveu:

O que acabamos de dizer não autoriza a deduzir que se possa, de algum modo, ignorar a época contemporânea do escritor, que se possa devolver sua obra ao passado ou então projetá-la ao futuro. [...] Uma obra literária, como já dissemos, revela-se principalmente através de uma diferenciação efetuada dentro da totalidade cultural da época que a vê nascer, mas nada permite encerrá-la nessa época: a plenitude de seu sentido se revela tão-somente na grande temporalidade. Tampouco se deve encerrar em si mesma a cultura de uma época, por mais afastada que esteja no tempo, como se tratasse de algo concluído, inteiramente acabado e irreversivelmente afastado no passado, morto.

Considerando o texto como algo incompleto, apreendemos que o seu sentido resulta de uma situação discursiva. Por isso, os espaços precisam ser preenchidos, muitas vezes por partes de outros textos, as leituras realizadas, anteriormente, permitem um diálogo entre as obras, denominado de intertextualidade.

Mediante o exposto, precisamos observar o trabalho dos professores, sobretudo porque muitos utilizam o mesmo método de ensino durante anos, por estarem acomodados, não buscam rever seu trabalho pedagógico. Alguns na tentativa de inovar, por exemplo, utilizam os textos literários na sua aula de gramática como forma de apreensão da gramática sem que estes sejam anteriormente ou em seguida analisados e interpretados, deixando de atribuir-lhes o seu real valor artístico. Entretanto, necessitamos reconhecer que muitos professores desempenham um excelente trabalho na formação de leitores literários.

Além disso, reconhecemos que são vários os fatores que dificultam o ensino, como por exemplo, o material didático que muitas vezes é inadequado, pois não são adaptados à realidade do aluno. Sendo apresentados fragmentos de textos, resumos de obras e biografias de autores, dessa forma a leitura é limitada, não podendo apresentar seu pensamento crítico. As atividades que provavelmente servem para avaliar o nível de compreensão de determinadas obras, tem por foco a fixação de ideias ou interpretação limitada das mesmas, sendo apreendido somente o que é solicitado pelas questões. Entretanto, reconhecemos que apesar dos problemas elencados no livro didático, ele é muito importante no processo de ensino-aprendizagem. Outro problema está relacionado distribuição das aulas, uma vez que a literatura não dispõe de tempo para desenvolver atividades complexas, já que o número de aulas é dividido com outras disciplinas, e até mesmo com a gramática.

Bamberger (1986) salienta a importância do reconhecimento da leitura e dos livros, por parte das autoridades, do estado, da comunidade, da escola, todos os professores, pais e pedagogos. Só assim poderá melhorar a situação da leitura e o hábito de ler além de colocar para os alunos essa importância.

Historicamente, o acesso a livros e a leitura era privilégio de poucos, de sorte que foi necessária a criação de políticas públicas, para amenizar esse distanciamento. Através de algumas pesquisas históricas Vargas (2015, p. 39-40) apresenta alguns programas governamentais para promoção do livro e da leitura no Brasil:

o Programa Nacional Salas de Leitura (1984-1987), o Proler (1992 - ainda em vigência), o Pró-leitura na formação do professor 40 (1992-1996), o Programa Nacional Biblioteca do Professor (1994), o Programa Nacional do Livro Didático (1985 - ainda em vigência) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE (1997, ainda em vigência).

Os programas e projetos governamentais são fundamentais para a promoção da leitura. Somente através da formação dos professores, agentes de leitura, juntamente com um bom acevo, as escolas poderão transformar a realidade de seus alunos e promover a formação do leitor.

A nossa sociedade é multifacetada, cheia de traços de diferentes culturas, crenças, diferentes condições econômicas, por crenças religiosas plurais e outros fatores, nesse contexto, cabe enfatizar a literatura como bem cultural e fundamental para a formação de leitores. Além disso, é preciso observar como é trabalhada a literatura juvenil nas escolas, se ocorre a representatividade dos diferentes grupos sociais, para que as obras possam ser significativas nas vidas dos alunos.

A criação do PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola), possibilitou o acesso da comunidade escolar e não escolar à novos conhecimentos e à cultura, diante de uma variedade de obras, as quais podem ser de referência, para formação de professores e obras da literatura em geral. As obras escritas no programa, passam por uma avaliação de especialistas em leitura, literatura, profissionais da educação e do Ministério da Educação. Depois, são disponibilizadas as listas com obras selecionadas para o programa, devendo as escolas escolham quais mais se adequam a sua realidade.

Ao longo dos anos, o governo tem desenvolvido projetos e documentos, como a BNCC (2017), que orientam e articulam ações voltadas para a promoção da leitura. Inicialmente, bibliotecas foram criadas para possibilitar aos alunos o contato com vários livros literários, hoje, elas têm recebido um maior suporte para leitura, através da valorização da biografia regional, cada obra de escritor de determinadas localidades está chegando na biblioteca.

Atualmente, o processo de ensino já teve muitas melhorias, motivadas por pesquisas na área da educação, como por exemplo, a linguagem utilizada nos livros didáticos, a qual já faz referência a linguagem falada dos alunos, com vistas a possibilitar a eles, sujeitos em formação, uma nova perspectiva de leitura. Além disso, os municípios têm oferecido formação para professores relacionadas a leitura, principalmente, a formação de leitores, com a finalidade do professor compreender o processo de leitura. Além disso, há dentro da escola, através dos funcionários da biblioteca, acompanhamento de como anda essa leitura baseada em técnicas metodológicas, por exemplo, para o SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará), os professores são orientados a fazer a



tomada de leitura individual, além das leituras de ação coletiva, essas são orientações do governo do Ceará.

Nessa nova era tecnológica em que vivemos, é importante parar e fazer uma autoanálise das práticas pedagógicas executadas em sala de aula, já que o intuito é fazer o aluno não perder o interesse pela leitura e escrita dos diversos gêneros textuais. Veiga e Melo (2016), em pesquisa sobre os *Desafios do professor diante das Tecnologias de Informação e Comunicação* afirmam que viver em meados em que a educação é marcada por mudanças e avanços tecnológicos acarretando para o professor incertezas e novos desafios que por sua vez levam-no a se comprometer e refletir sobre essa temática:

O contexto emergente promove e provoca o encontro entre educação e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), suscitando processo formativo e atualização do professor para que possa aliar as novas tecnologias em sua prática na sala de aula (VEIGA e MELO, 2016, p. 106).

Por tal razão, enfatizamos que um dos agravantes que tem levado à saturação, à má formação e "stress educacional do professor" se revela sob a perspectiva de se querer "dar de conta" de tudo, não havendo tempo e ferramentas para isso. O professor quer ter uma melhor formação, estar mais preparado para atender o aluno moderno, no entanto, a escassez de recursos, por vezes, gera entraves para que se alcance tais objetivos. Recursos esses que estão relacionados à finanças, porque há de trabalhar em diferentes turnos e escolas para ter uma situação financeira melhor; sendo necessário comprar suas próprias ferramentas e recursos tecnológicos porque a escola pública não os tem, dentre outros fatores.

A escola tem como objetivo formar os alunos, desenvolver suas habilidades e preparar para o mercado de trabalho. Com o avanço tecnológico, muitas pessoas estão sem empregos, entretanto, o motivo não é a substituição do homem pela máquina, mas a falta de preparo. Não basta saber manusear a tecnologia, precisa-se ir além, ser criativo, inovador, é nesse ponto que se faz necessário o ensino de base, um ensino que possibilite ao aluno desenvolver seu pensamento, seu senso crítico e sua criatividade de forma adequada e ética, inclusive no mundo virtual.

Freitas (2005) realiza um estudo sobre a leitura, escrita e literatura na internet, ressalta que muitas mudanças aconteceram, mas elas ajudam e otimizam o tempo de pesquisa, entrando em programas de buscas da internet, rapidamente, encontramos vários **sites** sobre o assunto pesquisado,

diminuindo o tempo de pesquisa em bibliotecas ou livrarias. Quando usamos a internet, estamos constantemente lendo e produzindo textos, logo se bem trabalhada em sala de aula, as novas tecnologias só enriquecem e facilitam o trabalho do professor. Conforme ressalta a BNCC (2017, p. 68):

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc.

Assim, as instituições de ensino precisam elaborar novas estratégias, para que consigam promover um ensino de qualidade e desenvolvam nos alunos habilidades para se posicionar na sociedade e no mundo globalizado. Por este motivo, as TICs precisam estar presentes no contexto escolar. Dessa forma, o trabalho com textos multimidiáticos e multissemióticos realizado pelos professores, despertará mais o interesse dos alunos.

Atualmente, ocorreram mudanças na maneira de ensinar, estamos diante do ensino remoto emergencial (ERI, sigla em inglês) ocasionado pela pandemia de Covid-19. Diante deste contexto, unidades escolares tiveram que suspender as aulas presenciais para evitar aglomerações e o contágio pelo vírus. Os professores tiveram que se adaptar a uma nova rotina, sem tempo de preparação, não tivemos formação para ensinar no sistema de aula remoto.

Porém, professores e alunos tiveram que se adaptar, rapidamente, a uma nova forma de ensino, a qual nem é a distância nem é presencial, pois as instituições, profissionais e estudantes não estavam preparados para essa nova realidade. Os alunos receberam um compilado de materiais, com conteúdos e exercícios, mas na maioria das vezes não sabem como proceder para que tenham um bom aproveitamento. Professores, rapidamente, transformam-se em **Youtubers** e precisaram se adaptar à esta nova realidade, conciliando seu trabalho e a família, além das cobranças recebidas por parte dos gestores.

O uso das tecnologias faz-se necessário no atual cenário educacional, o celular, que antes era considerado “um vilão” por atrapalhar a concentração e a aprendizagem dos alunos, agora é a principal ferramenta para o ensino remoto, como podemos observar na seguinte charge, retirada do Facebook, a qual retrata a mudança no uso do celular, por exemplo, no contexto escolar. Antes, ele era proibido (em 2019) na sala de aula, a partir de 2020, não é permitido que se vá à escola, deve-se ficar em casa e estudar pelo celular:



Com a chegada desse tempo de pandemia, é interessante levar para a sala de aula, por exemplo, obras de ficção científica, sobretudo porque muitos alunos estão vivendo um contexto de aulas **online**, vídeo aula, aula por vídeo chamada. Fatos que tonraram-se temas para a criação de charges que circularam nas redes sociais, **Facebook, Instagram e Whatsapp**. Diante disso, selecionamos uma que foi muito criativa, pois lembrou o antigo desenho de ficção cinetífica, “Os Jetsons” (1962):



Fonte: <https://gramho.com/media/2298736704990067911>

Nesse cenário, merece destaque uma reportagem interessante que foi publicada pelo Tilt, um canal de tecnologia do UOL, escrita por Raphael Evangelista (2020), abordando o clássico desenho animado “Os Jetsons,” lançado em 1962. O desenho mostrava como seria a vida de uma família no futuro, apresentado possíveis tecnologias para o século XXI. A reportagem **Veja 12 previsões acertadas pelos Jetsons sobre a tecnologia do século 21**, (disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2020/05/04/11-previsoes-que-os-jetsons-acertaram-sobre-a-tecnologia-no-seculo-21.htm>) apresenta 12 previsões acertadas pelos Jetsons, como por exemplo, o uso diário de **Smartwatch**, chamadas de vídeo, despertadores por comando de voz, robô que limpa a casa, **tablet**, esteiras rolantes, TVs de tela plana, câmaras de bronzamento artificial, assistente pessoal, dentre outros.

Alguns outros elementos tecnológicos apresentados nos **Jetsons** ainda não são iguais às apresentadas no desenho, mas poderão vir a sê-lo num futuro próximo e esta discussão é interessante de ser levantada, uma vez que muitos objetos surgiram primeiramente em obras de ficção científica para, apenas posteriormetne, se tornarem existentes no mundo real, a exemplo do tanque de guerra, criado pelo escritor de ficção científica, o inglês, H. G. Wells - autor de **A máquina do tempo** (1895)- décadas antes do tanque ser produzido para uso militar, e o submarino, também “inventado” por outro escritor de ficção científica, no caso, o francês Júlio Verne, em **20 mil léguas submarinas** (1870).

Mediante o exposto, observa-se que o trabalho com ficção científica em sala de aula é muito relevante no cenário atual, pois os alunos estão acostumados com esse tema em **videogame**, filmes e **best-sellers**. A literatura de ficção científica pode ser trabalhada em várias disciplinas, como física, ciência, história, português, inglês, de sorte que o professor pode trabalhar a interdisciplinaridade que o gênero pode proporcionar.

Muitas pesquisas já foram realizadas sobre maneiras de ensinar usando a ficção científica. Um artigo publicado por Dias e Andrade (2019) sobre o ensino de literatura com ficção científica nas aulas de língua inglesa mostra quão significativo será para os alunos trabalhar com este gênero, pois além de mostrar as mudanças na sociedade causadas pelo progresso da ciência, proporciona o letramento literário por meio de um gênero que agrada a faixa etária do ensino fundamental e do ensino médio. As autoras concluem que “o imprescindível caráter interdisciplinar da escola é justamente integrar na sala de aula diferentes conteúdos, para

que a aprendizagem seja significativa e colaborativa" (DIAS e ANDRADE, 2019, p. 308).

Neste cenário, é importante salientar que no edital do **Programa Nacional do Livro e do Material Didático**, PNLD, (2020) buscando está em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular, BNCC, (2017) sugere que as obras didáticas e literárias contemplem, na categoria 2 (8º e 9º ano), os seguintes temas:

Cultura digital no cotidiano do adolescente; Conflitos da adolescência; Encontros com a diferença; Sociedade, política e cidadania; Diálogos com a história e a filosofia; Ficção científica, mistério e fantasia e outros temas (BRASIL, 2020, p.5).

Em conformidade com tais documentos, a ficção científica é um tema sugerido, reforçando a ideia de trabalhar com esse gênero, com o intuito de promover o letramento literário. Ateberry (*apud* MIRANDA, 2018, p.25) pondera sobre a ficção científica da seguinte forma:

O que distingue a ficção científica de outros tipos de ficção é um comprometimento peculiar entre verdade e inverdade científica. Samuel Delany analisou este comprometimento em termos da subjuntividade do texto de ficção científica. O que ele quer dizer com este termo é o grau em que toda declaração na ficção descreve uma condição hipotética: algo que não está acontecendo, não aconteceu, não poderia ter acontecido no passado (diferente da ficção realista), mas poderia acontecer, dadas as devidas mudanças na sociedade e no conhecimento científico. Outra expressão para subjuntividade é "ifness", o estado de ser contingente.

Nesse viés, entendemos que a ficção científica aborda questões relacionadas à fatos que poderão acontecer, ou não, em nossa sociedade em um futuro próximo. Ela possibilita um questionamento dos comportamentos humanos, bem como uma avaliação da nossa sociedade, seus valores morais, além do poder e influência da ciência na vida cotidiana. Atualmente, esse gênero tem ganhado muitos adeptos, principalmente pelo público jovem, em razão dos filmes que pertencem a esse gênero, muitos dos quais, baseados em obras clássicas da literatura universal. Assim, os professores podem aliar esses filmes para trabalhar determinados conteúdos em suas aulas, podendo ser utilizados não só pelos professores de língua portuguesa, mas também de ciências, física, história, dentre outros.

Ademais, encontramos a ficção científica em **videogames**, séries de TV e **Best Sellers**, os quais estão acessíveis à maioria das pessoas. Portanto, sugerimos um trabalho partindo de algo que já é de conhecimento dos alunos, para depois expandir seus conhecimentos para os textos literários.

Analisando alguns livros didáticos de língua portuguesa, encontramos obras de ficção científicas, tais como: **Admirável mundo novo**, de Aldous Huxley; **Frankenstein**, de Mary Shelley; **Viagem ao centro da Terra**, de Julio Verne; **O caçador de androides**, de Philip K. Dick; **Uma semana na vida de Fernando Alonso Filho**, do escritor fluminense Jorge Luiz Calife; **O segundo doutor: a cidade sem nome**, de Michael Scott; **O homem bicentenário**, de Isaac Asimov, considerado um dos maiores escritores de ficção científica da história.

Nas obras do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) 2020, encontramos **Fahrenheit 451**, de Ray Douglas Bradbury; **A Vida no Céu - Romance para jovens e outros sonhos**, escrito por José Eduardo Agualusa; **Mensagem para você**, escrita por Ana Maria Machado; **As Aventuras de Mark Twain e Tom**, de Eduardo Vetillo; **2083**, do autor Vicente Muñoz Puelles; **A casa à beira do abismo**, de William Hope Hodgson; **Árvore: os três caminhos**, de autoria de Janaina Muhringer Tokitaka; **As crônicas marcianas**, de Ray Bradbury; **Contos Tradicionais Do Brasil Para Jovens**, de Luís da Câmara Cascudo; **Júnior e os biscoitos de zumbis**, autoria Fernando Antonio Pires; **O cidadão incomum**, de Pedro Ivo Barbosa; **O código de Camões**, escrita por Beto Junqueira; **O jardim de Lácabus**, de Helena Gomes, dentre outras.

Este subgênero da literatura apresenta algumas vertentes, como: a ciência, as viagens espaciais, tecnologia, viagens no tempo, dentre outras. As obras podem apresentar um desses viés, podendo ser analisadas à luz das teorias críticas póscolonial, feminista, filosófica, entre outras. Dependendo da maturidade e do conhecimento do alunado é que escolhemos a perspectiva para debatermos sobre a obra.

Fausto Cunha faz uma declaração interessante sobre literatura de ficção científica (*apud* LEONARDO, 2007, p. 22):

Na verdade, a ficção-científica só é literariamente válida, enquanto pertença ao universo da linguagem e da poesia e signifique uma medida da criatura humana. A ficção-científica, de fato, é mais literatura do que ciência.

Ela é, portanto, atraente para o público-alvo, isto é, alunos de Ensino Fundamental, sobretudo nestes tempos de pandemia e excessivo uso de tecnologias no dia-a-dia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, percebe-se a necessidade de se desenvolver um ensino de literatura que atraia os alunos para o tipo de obra que a escola oferece, uma vez que o alunado brasileiro demonstra mais interesse em ler **Best Sellers** internacionais do que mesmo obras clássicas (estrangeiras ou nacionais). Diante disso, o professor precisa se posicionar com práticas que sejam atraentes para o aluno, uma vez que faz parte do papel da escola oferecer o letramento literário sistemático que, só ela, de fato, proporcionar. Nesse sentido, entendemos que se o professor tomar conhecimento do tipo de obra que seus alunos gostam de ler, ele poderá oferecer-lhes alguns dos mesmos gêneros que eles preferem.

Tal atitude levará o aluno a perceber que há uma ponte entre ele e seu professor e, por conseguinte, sua escola, de sorte que o motivará a ler literatura e a se engajar nas atividades propostas pela escola. Neste particular, o gênero ficção científica tem se apresentado como parte do gosto do alunado brasileiro, sobretudo nas últimas duas décadas, graças às adaptações de obras clássicas da literatura (de ficção científica) para o cinema, a exemplo das obras citadas acima, *Frankenstein*, *Viagem ao centro da Terra*, *O caçador de androides*, *O homem bicentenário*, dentre outros, tais como, *Planeta dos macacos*, e as séries mais populares, *Jogos Vorazes* e *Divergente*. Entendemos que o apelo que tal gênero exerce sobre os alunos, será um fator determinante no engajamento deles em leituras e discussões sobre literatura e é exatamente isto que todo professor deseja.

## ABSTRACT:

The objective of this paper is to discuss aspects of the teaching of literature in Brazil, as well as some of its influences, aiming at offering teachers an overview of relevant issues that have been debated, in search for ways out of the so called "literature crisis" in the national scenario. First of all, some federal government initiatives since the last decade are going to be presented, once they represent the wished of school administrators, teachers and students in order to solve the problem. Secondly, the current situation is going to be debated in the COVID-19 pandemic scenario, notably some peculiarities that have emerged due to this historical context and how teachers

can find motivating alternatives to engage students in reading literature through science fiction, a genre that is part of those from Elementary and High School interest, specially because of the easy access they have to literary classics adapted to the movies, such as, *Frankenstein* and *Planet of the Apes*, and other works more proper of mass literature, like *The hunger games* and *Divergent*. Finally, we understand that starting from a genre that speaks to the current context and that is appreciated by the students, teachers can build bridges with their pupils and motivate them to the reading and study of other works, since it is necessary to develop a formal and systematic literary literacy. This research is based on the theoretical support of Cosson (2010), Calvino (2004), Zilberman (2010), Bakhtin (2003), Bamberger (1986), among others.

**KEY-WORDS:** Teaching of Literature, Science Fiction, Pandemic

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem na atividade estética. In: \_\_\_\_\_ *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Ática, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>>. Acesso em: 13 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital PNLD 2020 Obras Didáticas e Literárias Anos Finais do Ensino Fundamental. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020> Acesso em 23 mar. 2020

CALVINO, I. *Por que ler os clássicos?* São Paulo: Companhia das Letras; 2004.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 1. ed., São Paulo: Contexto, 2007.



\_\_\_\_\_O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coords). **Literatura**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

DIAS, Daise Lilian Fonseca; ANDRADE, Ana Maria Lourenço de. Ensino de literatura nas aulas de língua inglesa através da ficção científica. In: **Revista Letras Raras**. Suplemento do v. 8 n. 4 - Anais da IV Jornada Nacional de Línguas e Linguagens, 2019.

EVANGELISTA, Raphael. 12 previsões acertadas pelos Jetsons sobre a tecnologia do século In: **Veja** Disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2020/05/04/11-previsoes-que-os-jetsons-acertaram-sobre-a-tecnologia-no-seculo-21.htm> Acesso em: 13 abr. 2020

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Leitura, escrita e literatura em tempos de internet. In: Paiva, Aparecida et al. (orgs) **Literatura e letramento**: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica/CEEAL/FaE/UFMG, 2005.

LEONARDO, Edivaldo Marcondes. **A ficção científica no Brasil nas décadas de 60 e 70 e Fausto Cunha**. 2007. 95p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.

MIRANDA, Johann Dakitsch. **Projeto de desenvolvimento de ilustrações para livro de fantasia e ficção científica publicado em mídia digital**: "o cavaleiro e o mercenário". Disponível em: [http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/9784/1/CT\\_CODEG\\_2018\\_1\\_15.pdf](http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/9784/1/CT_CODEG_2018_1_15.pdf). Acesso em 25, jul. 2019

VARGAS, Ingobert. **Políticas Públicas para o Livros e a Leitura no Brasil**: Acervos para os anos iniciais do ensino fundamental. / Ingobert Vargas; orientador, Eliane Santana Dias Debus – 190p. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30433928.pdf> Acesso em 13 abr. 2020

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? In: *Revista Desenredo*, 5(1), 2010. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/924> Acesso em: 13 abr. 2020.

# ITINERÁRIOS CONCEITUAIS; PERSPECTIVAS HISTÓRICAS: INSOLITAS ARQUITETURAS NA HERMENÉUTICA LITERÁRIA

SILVIO TONY SANTOS DE OLIVEIRA<sup>1</sup>

## RESUMO

As circunscrições do campo científico são delimitadas pelo emprego de metodologias e teorias que se incumbem de descrever as características intrínsecas de um determinado objeto de estudo, bem como, desenvolver meios de conceitua-lo de forma a tornar suas estruturas e aspectos menos resistentes ao conhecimento e a manipulação. Entretanto, por vezes, a dificuldade em se conceber determinado objeto, no campo científico, sustenta-se em aquele está imbricado com aspectos sócio-históricos constituídos na/ pela cultura outorgando, ao mesmo, flutuações quanto a uma possível definição conceitual. Nesse sentido, as conceitualizações acerca da acepção da literatura são nodadas por uma metamorfose tanto em sua nomenclatura quanto no em seu emprego semântico. Desde o berço helênico e a gênese aristotélica da mimese até os dias atuais, a literatura tem se mostrado resistente a enquadramentos teóricos que venham determinar uma perspectiva unívoca e imutável. Partindo dessas primícias, o escopo deste estudo se ancora em fomentar reflexões históricas e teóricas, a partir de uma revisão bibliográfica, sobre as múltiplas facetas que esquadrinham a essência ou as possíveis definições de arte literária. No decorrer da elaboração desta pesquisa, pudemos constatar, a partir do século XX o surgimento de correntes ou perspectivas teóricas/metodológicas que revezavam entre privilegiar os aspectos interno e externo do texto, porém sempre a se mostrarem insuficientes no intuito de abarcar ou apreender o objeto literário em sua totalidade. Nesse sentido, pautamo-nos nossas reflexões nas contribuições de Eagleton (2006); Companon (1999) Candido (2006) entre outros teóricos que constituem o âmago da teoria literária.

**Palavras-chave:** Literatura, Conceito, Literário, Teoria.

<sup>1</sup> Mestre e Doutorando do Curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba- UFPB, silviophoenix@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

O campo científico, por vezes, é metodologicamente, definido a partir da especificidade de seu objeto de estudo. Assim, se tomarmos essa assertiva como verdadeira, podemos entender que a Biologia se define como o ramo da ciência que estuda as diversas formas de vida existente em nosso planeta; as relações e manifestações culturais bem como a evolução do homem como ser social fica a cargo da Antropologia; e, ainda, os estudos dos astros e as peculiaridades dos seres celestes como primazia da Astrologia. Logo, se pensarmos nas discussões com relação à essência, características, concepção e fundamentos da Literatura recorreremos, obviamente, à Teoria Literária.

Nesse sentido, o intuito desse trabalho é realizar um estudo bibliográfico acerca do conceito e concepções sobre a definição do que é Literatura em determinados momentos históricos e sociais, bem como, nas perspectivas de teóricos do campo literário. A espinha dorsal dessa pesquisa não se encontra na busca insensata de uma definição unívoca da literatura, mas prover reflexões sobre as diversas concepções teóricas e semânticas que foram arquitetadas, no decorrer dos séculos, de acordo com as proeminências culturais e sociais de cada contexto. Logo, ancoramo-nos nas contribuições de Eagleton (2006); Companon (1999) Candido (2006) entre outros teóricos que constituem o âmago da teoria literária.

### **A PROBLEMÁTICA CONCEITUAL: (DES) CAMINHOS TEÓRICO/METODOLÓGICOS SOBRE O LITERÁRIO**

Prazer/Fruição: Terminologicamente isso ainda vacila, tropeço, confundo-me. De toda maneira, haverá sempre uma margem de indecisão; a distinção não será origem de classificações seguras, o paradigma rangerá, o sentido será precário, revogável, reversível, o discurso será incompleto. (BARTHES, 2015, p. 8)

No senso comum, que impera nos dias atuais, se indagarmos a alguém com relação à definição de literatura, provavelmente a resposta será dirigida a textos de caráter narrativo, ficcional ou que apresentem certa tendência no uso de rimas e versos como normalmente é vista, de forma simplória, a construção da poesia. Em outras palavras, o interrogado, provavelmente, não conseguiria escapar da arguição sem se reportar aos gêneros considerados textuais como forma de resposta. Contudo, uma definição global

do que viria a ser literatura continua a se apresentar nebulosa e incerta. De fato, as concepções atuais que imperam no senso comum têm sua origem por volta do século XVIII com o surgimento do Romantismo na Europa, principalmente, no berço germânico: literatura entendida como narrações ou textos imbricados com a representação de sentimentos por meio das conjecturas ficcionais orquestradas pelo autor.

Entretanto, salientamos que essa visão/perspectiva não contempla em sua totalidade o sentido do literário. Em primeiro lugar, pois está arraigada em apenas um contexto histórico da cultura Ocidental – o século XVIII e o surgimento de um movimento artístico, que pregava a soberania da individualidade e dos sentimentos humanos em detrimento da racionalização exacerbada da natureza humana e amarras do Neoclassicismo. Em segundo lugar, pois a concepção do que viria a ser a literatura tem apresentado inúmeras metamorfoses ao longo dos séculos, inclusive, entre algumas correntes teóricas da chamada teoria literária surgida por volta dos primeiros anos do século XIX.

De acordo com Anco Márcio Tenório Vieira, em seu texto *O que é e o que não é literatura?* presente na obra *Repensando a teoria literária contemporânea (2015)*, um dos primeiros registros ou menções feitas ao termo literatura se encontra no Instituto Oratória, de Marcus Fabius Quintilianus (30-95 d. C.). Nesse texto, o referido vocábulo está compreendido etimologicamente no campo da compreensão e do domínio do bom uso da gramática. Vieira ressalta que uma das desinências etimológicas de literatura, *Litteraturam*, que possui suas aproximações com o termo latino *Littera* – letra, não designava, de forma restrita, o campo da criação ficcional ou mimético, mas correspondia ao termo grego *Grammatikós* (gramática) – etimologicamente enraizada no termo *gramma*, que significa letra. Assim, literatura e sua concepção inicial está relacionada com o uso correto das normas gramaticais, da escrita, do domínio do discurso regido pela gramática. O objeto literário, nessa perspectiva, afasta-se do campo estético da criação artística – ideia que impera nos dias atuais – e se aproxima do uso correto das normas gramaticais que regem o uso da língua.

Vitor Manoel de Aguiar e Silva, em sua obra *Teoria da literatura (2007)*, corrobora com a perspectiva inicial de Vieira (2015) e reafirma a raiz etimológica do termo literatura nas circunscrições do uso correto das normas gramaticais: “O lexema complexo *litteratura*, derivado do radical *littera* – letra, carácter alfabético –, significa saber relativo à arte de escrever e ler, gramática, instrução, erudição.” (SILVA, 2007, p. 1) As aproximações

conceituais com relação às origens primeiras da compreensão do termo literatura, entre Silva (2007) e Vieira (2015) se confirmam quando aquele afirma que *litteratus* - lexema donde procedem, por via popular, letrado, e por via erudita, literato - era o homem conhecedor da gramática, aquele que sabia desenhar e decifrar as letras e que, por isso mesmo, fruía de um privilegiado estatuto sociocultural." (SILVA, 2007, p. 1)

Silva (2007) afirma ainda que o termo literatura e suas desinências etimológicas greco-latinas, até meados do século XVIII, não apresentavam sentido restrito às artes, mas fazia referência aos variados campos científicos. Em outras palavras designava um arcabouço de obras que compunham os diversos campos da ciência: literatura médica, filosófica, literatura da matemática, etc. O autor afirma ainda que, em meados do século XVII, inicia-se o conceito do termo literatura associado à perspectiva de belas artes, todavia, sem perder sua denotação do uso correto das normas gramaticais e do discurso. Por sua vez, Roberto Acízelo Quelha de Souza, em seu livro *Teoria da literatura (1949)*, dando prosseguimento ao posicionamento de Silva (2007), no que tangem as mudanças conceituais do termo literatura, afirma que "da segunda metade do século XVIII em diante, o vocábulo passa a significar produto da atividade do homem de letras, conjunto de obras escritas, estabelecendo-se, assim, a base de suas diversas acepções modernas." (SOUZA, 1949, p. 46)

Mas, como afirma Eagleton (2006), se existe a teoria literária, parece um tanto óbvio que exista alguma coisa que possa ser definida como literatura. De fato, essa é uma preocupação de qualquer campo ou corrente científica: definir, delimitar, restringir a conceitos seu objeto de estudo. Não por coincidência, as primeiras discussões sobre a natureza da obra literária já se iniciam entre os filósofos gregos da antiguidade. Platão (428-427 e 347 a.C.), em textos dialéticos como *Ion e A República*, apresenta críticas sobre a poesia por entender que essa se alicerça em fatos não verídicos, que não contribuiriam para a educação e conhecimento coletivo. Em outros termos, na visão platônica os textos dignos de prestígios estavam embasados no uso da razão ou fatos racionalizados e não especulativos ou imaginativos. Discutindo as proposições platônicas em A república livro III, acerca das especificidades das obras consideradas fantasiosas como A íliada, de Homero e a Teogonia, de Hesíodo, Zilberman afirma:

Acreditando no valor pedagógico das narrativas destinadas às crianças, Platão condena Homero por dizer coisas enganosas sobre os deuses, e Hesíodo, cuja Teogonia também apresenta uma visão negativa dos seres divinos.

Platão censura a obra de Homero também no Livro III, reforçando sua concepção de que a arte deva ter intuito educativo, entendido o termo aqui como aceitação do interesse público e coletivo dos dirigentes da cidade ideal. Entre o Livro II e o Livro III, constata-se que Platão incorpora algumas ideias já utilizadas por Xenófanes: a primeira é a de que a poesia nem sempre apresenta uma visão muito respeitosa dos deuses, o que motiva a desaprovação por parte desses filósofos. A segunda é a de que a poesia imita a forma e o comportamento dos homens. Como se observou antes, a palavra utilizada para dar conta do procedimento imitativo é mimesis, termo que, em *A República*, aparece no Livro III. (ZILBERMAN, 2012, p. 47)

Um distanciamento de posições teóricas se estabelece entre Platão e Aristóteles (385 a. C. – 323 a. C.). Essa tensão, entre os dois filósofos, intensifica-se sobre as visões divergentes sobre o conceito de mimese. Se, na visão platônica, o uso mimético se constitui como um recurso menor ou depreciativo, por se fundamentar no conhecimento especulativo/imaginativo como forma de imitar a realidade, em Aristóteles, essa é a capacidade inata da constituição estética de uma obra, que se propõe a se enquadrar nos perímetros artísticos. Em *A poética*, Aristóteles afirma que o poeta, pode assim ser definido, não como aquele que escreve em verso, em comparação com autores que retratam fatos reais, mas, está na capacidade de relatar o acontecível e não o acontecido. O acontecível, nesse sentido, pode se ancorar na realidade, lançando mão de seus elementos históricos e sociais, mas sem nenhuma responsabilidade de ser fidedigno com os acontecimentos factuais.

Assim, a mimese está na capacidade do poeta se utilizar do recurso da verossimilhança na construção estética da obra artística literária. Na verdade, os distanciamentos das perspectivas teóricas entre Platão e Aristóteles se estabelecem na concepção que ambos possuem sobre a função da poesia. A obra poética, na óptica, aristotélica tem uma função artística, que conduz os indivíduos à especulação imaginativa sobre aquilo que poderia ser tangível a qualquer Ser ou que estaria possível de se suceder a qualquer indivíduo. As tragédias gregas, de Ésquilo, Sófocles e Eurípides século V a. C., por exemplo, para lograr êxito na efetivação da catarse no público, valia-se do acontecível passível à natureza humana. Aquilo que poderia suceder com todos sem exceção. Já na visão platônica, a poesia deveria ter um aspecto formador, educativo e, portanto, não deveria se basear na imaginação ou imitação da realidade.

Muitas obras da literatura, lembra Eagleton (2006), são consideradas ficcionais em um determinado período e não ficcionais em outro contexto histórico. Autores são compreendidos como mestres do ficcional e passam a teóricos e escritores de tratados filosóficos em outros momentos. Eagleton também faz menção ao termo *novel* que, no contexto inglês do século XVI e XVII, fazia referência a fatos reais e ficcionais. Como podemos observar, a concepção de ficcional – plasmado na concepção da mimese aristotélica – já não se apresentava como conceito determinante para se definir a literatura, nesse contexto sócio-histórico. A literatura, como a conhecemos atualmente, apresenta uma gama de obras consideradas clássicas, que se utilizam de aspectos ficcionais e factuais impossibilitando, assim, uma distinção do que é e do que não é literatura, por meio dessa diferenciação.

Ora, então, *Os sertões* (1902), de Euclides da Cunha, não apresenta indícios factuais entrelaçados ao processo de criação do autor? A carta (1500), de Pero Vaz de Caminha a del rei de Portugal, relatando suas primeiras impressões sobre os nativos e a recém “descoberta” terra de Nova Cruz, não faz parte da literatura brasileira por conter muito do factual? E o que falar dos Sermões (1679), do padre Antônio Vieira? “A literatura francesa do século XVII conta, além de Corneille e Racine, com as máximas de *La Rochefoucauld*, com os discursos fúnebres de Bossuet, com o tratado de poesia de Boileau, com as cartas de Mme. de Sevigné à sua filha, e com a filosofia de Descartes e Pascal.” (EAGLETON, 2006, p. 2)

Vieira (2015), por sua vez, após refletir sobre a imbricação entre os atos de fala de J. L. Austin e a especificidade do texto literário, tema de um ensaio escrito pelo filósofo Richard Ohmann em 1979, aponta discordâncias quanto à abrangência das teorias de Ohmann sobre uma possível definição do que viria ser a literatura. Assim, elenca Vieira suas proposições teóricas:

Partindo dessa premissa, perseguiremos quatro tópicos que, em conjunto, poderão melhor definir o que constitui, de fato, um texto literário: 1. A imitação e a ficcionalidade do texto (compondo a unidade dos gêneros literários) e, como parte dessa ficcionalidade, a recepção de quem o lê perfazendo o pacto ficcional; 2. A intencionalidade do autor (o estatuto histórico-temporal da obra e, por desdobramento, as marcações dadas pelo autor empírico e que delinham a sua recepção); 3. A verdade e a realidade textuais (o caráter imanente.” do texto); 4. Os significados e significações



do texto (sua condição artística e trans-histórica. (VIEIRA, 2015, 42; 43)

Ao se reportar ao aspecto da imitação ou ficcionalidade, Vieira recorre aos ensinamentos de Aristóteles, em **A poética**, obra que destrincha as diferenças entre a natureza da escrita do poeta e do historiador. Seguindo essa linha de pensamento, o historiador estaria incumbido de desenvolver uma escrita narrativa factual e pontual, uma vez que os relatos se circunscrevem no âmbito do registro histórico em um determinado contexto. Essa escrita, comenta Vieira, ainda é nodada por uma carga de impessoalidade, observação e relato dos fatos por meio de um distanciamento entre narrador e acontecimentos.

Já a ficção ou o ato de  **fingere**  (fingir) está mais próximo do processo de imitação (mimese) apontado por Aristóteles. Segundo as perspectivas aristotélicas, comentadas por Vieira, a escrita poética apresenta uma delimitação impossível de ser detectável entre o narrador e os fatos narrados. A universalidade das narrativas busca contemplar a natureza humana em sua totalidade, através do acontecível e não por meio do acontecido (factual). Os processos de criação, fingir (ficção), imaginação estão imbricados de forma a construir uma realidade estética que pode até nascer do contexto empírico, mas que ganha independência em relação àquela. O segundo aspecto apontado por Vieira seria arbitrado por uma espécie de contrato ficcional estabelecido entre o escritor e o leitor. Por meio desse pacto estético, a obra literária seria recepcionada pelo leitor de forma distinta em relação a outros textos considerados, contextualmente, como organizados pela realidade empírica. Anco Tenório Vieira alicerça sua linha de raciocínio em uma análise teórica do ensaio **O estatuto lógico do discurso ficcional (1995)**, do crítico Jonh Searle, no qual a ênfase da discussão sobre o literário está nas relações entre os atos ilocucionários, significado de palavras e sentenças produzidas. Sintetizando, a relação autor e leitor estaria no seio da ficcionalidade por meio do reconhecimento, por parte do leitor, das sentenças ilocucionárias produzidas pelo autor, constituindo assim um  **fingere**  (um fingir para alguém)

Não se pode refutar as relações entre o espaço sócio-histórico e a obra em si, todavia, como afirma Afrânio Coutinho, em **Notas de teoria literária (2008)**, a obra literária assume arquiteturas própria realidade próprias em relação ao cenário empírico e social que proporcionou sua gênese. Por outro lado, o pacto ficcional, ofertado pelo autor ao leitor, por intermédio do texto, para ser efetuado e desencadear seus efeitos estéticos de representação da realidade empírica, deve, antes de tudo, ser aceito e reconhecido

pelo leitor. Essa perspectiva de interação do receptor (leitor) na construção de sentidos da obra artística literária passa a ser um ponto amplamente defendido no chamado pós-estruturalismo, meados da segunda metade do século XX, principalmente, nas discussões teóricas empreitadas e difundidas pela Estética da recepção e seus pensadores como Hans Robert Jauss (1921-1997) e Wolfgang Iser (1926 - 2007).

Por conseguinte, as percepções formais e estruturais da literatura surgiram a partir de teorias que enfatizavam os elementos internos do texto em detrimento dos aspectos externos. "E havia interesse, também, no trabalho de entender a forma como estranhamento, como processo que tira o sentido familiar e automático da percepção da vida cotidiana, das coisas, dos objetos e dos seres." (BUENO, 2006, p. 13) Segundo Eagleton, para os formalistas russos, a literatura era impregnada por uma certa literariedade. "Os formalistas, portanto, consideravam a linguagem literária como um conjunto de desvios da norma, uma espécie de violência linguística: a literatura é uma forma "especial" de linguagem, em contraste com a linguagem "comum", que usamos habitualmente" (EAGLETON, 2006, p. 7)

O estruturalismo, por sua vez, atribuía à organização sintática, morfológica do texto o seu valor literário e estético. Fatores externos poderiam ser considerados, porém deveriam estar submissos aos aspectos estruturantes da obra. O valor do signo linguístico estaria na perspectiva de oposição ou comparação com outro signo. A dicotomia saussuliana de significante e significado, aplicada ao estudo da literatura, delimitava o sentido da obra e seu valor estético às circunscrições do próprio texto. As duas correntes teóricas tiveram seus estudos voltados, com maior enfoque, para a poesia. Mas, como bem aponta Eagleton, a linguagem diferenciada da obra literária, ponto diferenciador concebido pelo formalismo, esbarra na antítese de uma linguagem corriqueira comum em todos os contextos sociais. As concepções teóricas literárias formalista e estruturalista se apresentam reducionistas, na perspectiva de Bueno (2006), primeiramente porque se ocupam apenas de uma parte, de uma face daquilo que podemos atribuir a literatura (linguagem/estrutura peculiares), contudo, mesmo esse aspecto não é determinante para definir se uma obra é ou não literária. Em segundo lugar, para Bueno, as perspectivas teóricas que focam na estrutura textual, deixam, à margem, uma das principais características da literatura: o pensar sobre a existência humana e sua posição em contexto social. A literatura tem por principal atributo, segundo o referido teórico, a capacidade de fomentar reflexões sobre a vida e as vicissitudes humanas.

O pós-estruturalismo, a partir da segunda metade do século XX, vem contribuir com a formulação de outras abordagens teóricas/metodológicas que se debruçam sobre a natureza do objeto literário. Essas correntes buscam a interação leitor, autor, obra e o contexto social, cultural e histórico desse tripé literário. O signo linguístico não se apresenta mais preso na imutabilidade do significante e do significado. Contudo, passa a existir um deslizamento do significado sobre o significante e o signo passa a transpor a própria natureza interna e estrutural.

As teorias da estética da recepção, a crítica feminista – através do expressivo nome de Simone de Beauvoir (1908-1986) e *O segundo sexo (1949)*; Betty Friedan (1921-2006) e *A mística feminina*, (1963) Kate Millet (1934-2017) - *Sexual politics*, (1969,) – A teoria Queer, com Judith Butler (1956); os Estudos culturais e o campo da Psicanálise – com a descoberta do Inconsciente, considerada a suposta terceira ferida narcísica humana, pelo Vienense Sigmund Schlomo Freud (1856-1939) – e suas múltiplas interfaces nos diversos campos das artes, inclusive no âmbito das Letras – são alguns campos teóricos pós-estruturalistas que apresentam um conceito de literatura vinculado, porém não restrito, às configurações sócio-históricas e as singularidades decorrentes da subjetividade humana. O caráter especulativo e efabulatório do texto passa a ser uma das vias de compreensão e elucubração da natureza humana. Ressaltamos a relação entre o fazer literário e o social sem, todavia, submeter aquele a uma mera descrição ou compreensão deste.

Os mestres Antônio Cândido e Luiz Costa Lima, em *Literatura e Sociedade* (2006) e *Teoria da Literatura em suas fontes Vol. II* (2002), respectivamente, advertem sobre o perigo de reduzirmos o texto literário a um mero processo de espelhamento. Em resumo, os autores afirmam existir aquilo que se definiria como sociologia da literatura. Esse procedimento ou olhar metodológico é destituído de uma preocupação estilística, artística ou estética. O sociólogo literário se utiliza da obra para empreitar análises históricas, culturais e sociais inerentes ao contexto de produção do texto ou ao cenário que serve de fundo para a narrativa.

Não obstante, concordarmos que a literatura não se encerra em seus aspectos internos, ao que parece, como bem se posicionam Candido e Lima, extrapolar demasiadamente essas circunscrições também não se mostra profícuo para estabilizarmos um conceito de literatura. Essa não se delimita em si mesma, mas, também, não é vinculada dependentemente a uma realidade externa ou consciência de seu autor como concebe a fenomenologia ou a um único significado como defende a Hermenêutica.

Definir o que é ou o que não é literatura, ao que parece, mostra-se uma missão das mais complexas e propensas ao fracasso. Entretanto, é inegável as relações entre o social e o artístico principalmente no tocante ao consumo dessas produções. Acerca de feitiço instável do conceito literário, Antonie Compagnon, em seu livro *O demônio da teoria: literatura e senso comum* (1999) afirma que "ora, esse provisório tem tudo para durar, porque não há essência da literatura, ela é uma realidade complexa, heterogênea, mutável." (COMPAGNON, 1999, p. 44) Sobre a óptica das correntes formalistas, acrescenta o referido autor:

Ao procurar um critério de literariedade caímos numa aporia a que a filosofia da linguagem nos habituou. A definição de um termo como literatura não oferecera mais que o conjunto das circunstâncias em que os usuários de uma língua aceitam empregar esse termo. (COMPAGNON, 1999, p. 44; 450)

Em pleno século XXI, deparamo-nos com as mais diversas expressões da tecnologia e, conseqüentemente, novas configurações de textos que se candidatam ao posto ou rótulo de literários como, por exemplo, as curtas narrativas, espalhadas pela internet, com temáticas variadas desde o erótico ao fantástico, por muitas conhecidas como micro contos. As obras oriundas da cultura popular e da oralidade ainda são vistas à margem de outros textos consagrados pelo considerado grupo seletivo da Literatura: o cânone. Porém, se corroborarmos com Roland Barthes ao afirmar que "o nascimento do leitor se paga com a morte do autor," é salutar imputar interrogações sobre o conceito imutável que muitos autores e obras possuem, até os dias atuais, mesmo sem serem, constantemente, procurados com tanto afincamento pelos leitores como outrora. Esses são integrantes cristalizados do cânone literário.

Compagnon deixa, de certa forma implícito, mas Eagleton de forma mais contundente afirma que o conceito de literatura está associado ao contexto histórico de leitura e ao posicionamento do leitor. Posso ler Machado de Assis para desenvolver um sociologismo da literatura ou estudar aspectos linguísticos da época de produção. Também posso me debruçar sobre a coleção do Harry Potter e vislumbrar o estético e o ficcional imbricados ao ponto de considerar o referido best-seller como Literatura sem com isso deixar de incitar a discordância em outros leitores. O cânone, como bem diz Eagleton, ocupa a posição inquestionável de referência artística literária, pois está diretamente vinculado às perspectivas ideológicas de classe, cor e gênero, predominantes no contexto patriarcal, ao passo que

outras obras – consideradas menores ou não literárias, como bem afirma Compagnon, vão na contramão da realidade empírica. Desta forma, cada corrente/teoria que se propõe a discutir a essência do texto literário o faz a partir de suas conveniências deixando à margem aquilo que escapa as teorizações. A literatura, tomando um emprestado o termo psicanalítico lacaniano, apresenta-se não-toda definível, não-toda desvendável, não-toda conceituável.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura se insinua de forma resistente a possíveis delimitações impostas pelas teorias e suas perspectivas de análise. Desde suas raízes etimológicas até seu emprego semântico nos dias atuais, a essência do literário se apresenta muito mais próximo daquilo que se faz com o texto e mais distante de uma possível imutabilidade de um rótulo adquirido em alguma época longínqua. Apesar da existência e a prevalência do considerado grupo seletivo das belas letras, o cânone literário, sobre outras obras consideradas menores, nota-se que, nesses parâmetros, a definição inalterável de obra literária diz mais de uma visão ideológica e menos de uma questão de construção ou valor estético.

Debruçar-se sobre o estudo da Literatura e suas especificidades implica em buscar o equilíbrio entre os fatores internos e externos da obra e admitir a impossibilidade de se definir a literatura da mesma maneira que se pode manipular uma determinada substância química ou provar por meio de logaritmos a veracidade de uma fórmula matemática. Essa imprecisão peculiar do objeto literário se constitui a partir das relações sociais, históricas e culturais existentes no tripé autor/texto/leitor e que reverberam tanto no processo de criação como no processo de recepção da obra em determinado contexto sócio-histórico. Ser ou não ser literatura parece ser muito mais aquilo que o leitor considera e muito menos um título conquistado e inalterado.

## ABSTRACT

The circumscriptions of the scientific field are delimited by the use of methodologies and theories that are responsible for describing the intrinsic characteristics of a particular object of study, as well as developing ways to conceptualize it in order to make its structures and aspects less resistant to knowledge and the manipulation. However, sometimes, the difficulty in conceiving a certain object, in the scientific field, is based on the fact that it is

intertwined with socio-historical aspects constituted in/by the culture, giving it fluctuations as to a possible conceptual definition. In this sense, the conceptualizations about the meaning of literature are marked by a metamorphosis both in its nomenclature and in its semantic use. From the Hellenic cradle and the Aristotelian genesis of mimesis to the present day, literature has shown itself to be resistant to theoretical frameworks that may determine a univocal and immutable perspective. Starting from these first fruits, the scope of this study is based on fostering historical and theoretical reflections, from a bibliographical review, on the multiple facets that scrutinize the essence or possible definitions of literary art. During the preparation of this research, we were able to observe, from the 20th century onwards, the emergence of currents or theoretical/methodological perspectives that alternated between privileging the internal and external aspects of the text, but always showing themselves to be insufficient in order to encompass or apprehend the object literary in its entirety. In this sense, we base our reflections on the contributions of Eagleton (2006); Companon (1999) Candido (2006) among other theorists who constitute the core of literary theory.

**Keywords:** Literature, Concept, Literary, Theory

## REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. O prazer do texto. Tradução de J. Guinsburg J. São Paulo. **Perspectiva**, 2015

BUENO, André. Literatura e sociedade: narrativa, poesia, cinema, teatro e canção popular. Rio de Janeiro. **7Letras**, 2006

CANDIDO, Antônio. Literatura e sociedade. 9. ed. Rio de Janeiro. **Ouro azul**, 2006 COMPAGNON, Antoine. O demônio da teoria: literatura e senso comum. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte. **Ed. UFMG**, 1999

EAGLETON, Terry. Teoria da literatura: uma introdução. 6. ed. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo. **Martins Fontes**, 2006

LIMA, L. C. Teoria da literatura em suas fontes. **Vol. 2**. 3.ed.. Rio de Janeiro. **Civilização Brasileira**, 2002

PLATÃO. A República. 3. ed. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém, **EDUFPA**, 2000 PLATÃO. Ion. Tradução de Victor Jabouille. Lisboa. Inquérito L.D.A, 1988

SILVA, Vítor Manuel De Aguiar e. Teoria da literatura. 8. ed. Coimbra. **Almedina**, 2007

SOUZA, Roberto Acízelo de. Teoria da Literatura. 10. ed. São Paulo. **Ática**, 2007

VIEIRA, Anco Tenório. O que é e o que não é literatura? *In*: João Sedycias, Repensando a Teoria Literária Contemporânea 1. ed. Recife. Ed. **UFPE**, 2015

ZILBERMAN, Regina, 1948- Teoria da literatura I. 2.ed. - Curitiba, PR: **IESDE Brasil**, 2012.

# CONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO MEDIEVAL ATRAVÉS DA OBRA DE JEAN DE MANDEVILLE

MARIA BETÂNIA LEAL PEREIRA<sup>1</sup>

NAIARA ISABELA MATIAS<sup>2</sup>

ANDERSON CLAYTOM FERREIRA BRETTAS<sup>3</sup>

## RESUMO

O artigo visa analisar de que forma as histórias contadas por Jean de Mandeville, originário de sua obra *Viagens de Jean de Mandeville* ou *Livro das Maravilhas do Mundo* interferiram e contribuíram para construção da história medieval e conseqüentemente para seu imaginário. Essa obra, supostamente finalizada, entre os anos de 1356 – 1357, é composta por relatos de suas supostas viagens pelo mundo, juntamente com outras fontes literárias e referências geográficas, que contavam histórias de diversos lugares do mundo, principalmente pontuadas no oriente médio, em lugares de representatividade tanto religiosa quanto mitológicas. Sua obra foi sem dúvidas, bastante popular no continente europeu nos séculos XIV, XV e XVI, sendo uma das mais lidas por diversas línguas europeias. No entanto, sua forma de escrita muitas vezes não usual para época, assim como a utilização de outras fontes e seus relatos extensos, apontaram incoerências, fazendo com que estudiosos do século XIX contestassem inclusive não somente origem das suas histórias, como também a identidade do próprio Jean. Para o desenvolvimento dessa pesquisa será utilizada a edição traduzida por Susani Silveira Lemos França. Assim, através dessa obra, será possível mapear as histórias contadas pelo autor e identificar essas sedutoras histórias que podem ter contribuído para o desenvolvimento do imaginário desse período.

**Palavras-chave:** Idade Média, Imaginário Medieval, Jean Mandeville.

1 Mestranda do Curso de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - IFTM, m.betanialeal@hotmail.com;

2 Mestranda do Curso de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Triângulo Mineiro - IFTM, naiara.matias@hotmail.com;

3 Professor orientador: Doutor em educação do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - IFTM, brettas.professor@hotmail.com.



## INTRODUÇÃO

O período histórico conhecido como Idade Média, corresponde segundo a divisão da história, entre século V ao século XV, ou seja, cerca de dez séculos. Com isso, uma das suas principais características é sua extensa temporalidade, marcada por acontecimentos e eventos históricos que foram construindo sua identidade. Para além das concepções que giram em torno desse período, como as relações de poderes, as guerras, a criação e a consolidação da Igreja, dentre tantas outras, esse período é marcado por mistérios, mitos e lendas, podendo trazer uma perspectiva em que suas histórias soem irrealis ou questionáveis para o leitor do século XXI.

No livro *Viagens de Jean de Mandeville*, é possível ver esse universo criado em torno desse período. Escrita entre os anos de 1356-1357, a obra foi uma das mais populares da Europa no final da Idade Média. Para mais, sucesso notável pelos, aproximadamente, 250 manuscritos conhecidos nas mais diversas línguas europeias, e pelas 80 edições realizadas a partir do final do século XV (FRANÇA, 2007, 13).

Na obra, o suposto autor – o cavaleiro Jean de Mandeville – ousa a descrever lugares que havia percorrido, regiões conhecidas como Jerusalém, do Oriente próximo e também sobre regiões nem tão conhecidas, na qual denomina de ‘Oriente mais distante’ indicando regiões que corresponde a Ásia, tendo um teor encantado e sobrenatural, com referenciais religiosas e até bíblicas. Também relata sobre os costumes dos povos, características físicas de criatura exóticas e de seres pouco convencionais encontrados nessas regiões, e várias outras histórias que aparecem no decorrer do livro. Tudo isso sobre uma ótica em que a imaginação toma conta: essa obra se confunde e se encontra com a realidade desse período:

O imaginário é, pois, representação, evocação, simulação, sentido e significado, jogo de espelhos onde o “verdadeiro” e o aparente se mesclam, estranha composição onde a metade visível evoca qualquer coisa de ausente e difícil de perceber. Perseguido como objeto de estudo é desvendar um segredo, buscar um significado oculto, encontrar a chave para desfazer a representação do ser e parecer (PESAVENTO, 1995, p. 24).

Visto a relevância dessa obra no período que foi escrita, e para as percepções sobre a história medieval como um todo, cabe aqui algumas questões relevantes: As histórias passadas durante a Idade Média revelam

a realidade da época? De que modo as histórias de Viajantes contribuíram para a construção desse imaginário? Jean de Mandeville foi um desses viajantes ou foi apenas mais um personagem da história que se apropria das suas concepções para escrever sobre esse tempo? Jean de Mandeville existiu? De que modo as histórias contadas por ele influenciaram o imaginário das pessoas da época? Esse imaginário sobre a Idade Média ainda persiste nos dias de hoje? Essas histórias podem significar uma forma de descrever o que os indivíduos acreditavam? Qual legado dessas obras para história medieval?

As obras literárias como fonte histórica, sendo essa ou não sua intenção no momento em que foi escrita, podem contribuir para entender a história de povos, civilizações bem distintas e distantes, além de identificar e mapear seus valores, crenças e hábitos. Compreender, investigar e questionar essa fonte contribui para que evite criar julgamentos, conceitos ou até mesmo identidades falsas sobre um período. A idade média, por exemplo, foi atribuída durante um longo tempo sob uma ótica simplista, peculiar e até negativa, por isso, o imaginário que se criou sobre ela é digno de problematização para que argumentos e embasamentos pouco explorados não sejam legitimados equivocadamente.

Para o desenvolvimento da pesquisa, será utilizada a versão traduzida e comentada da professora e medievalista Susani Silveira Lemos França, na qual faz uma organização dos relatos presentes no livro de Jean de Mandeville.

Dessa forma, essa pesquisa visa compreender e responder dentro do possível as questões acima mencionadas, ou seja, de que modo essa obra de Mandeville interferiu e contribuiu para a construção do imaginário medieval, e isso será possível através de uma análise crítica da obra. Vale ressaltar que não cabe aqui buscar a veracidade das histórias contadas no livro e nem tão pouco investigar sobre a existência ou não de Jean de Mandeville, mas, a relevância da obra dentro do imaginário no período em que foi escrita.

## **DESENVOLVIMENTO**

A obra Viagens de Jean de Mandeville é dividida por vários capítulos, na qual cada um deles falam sobre os lugares que Mandeville teria visitado ou encontrado durante sua viagem pelo oriente. Dessa maneira, é descrita além das características geográficas e climáticas, mas também comentários acerca das histórias de cada um desses lugares. Com base nisso,

o método de análise consiste na leitura geral desses capítulos, entender sobre qual ótica essas considerações foram construídas e de que forma elas podem ilustrar o imaginário do período. Algumas passagens e alguns relatos serão sinalizados de maneira mais acentuada para ilustrar tais histórias.

Primeiramente, para compreender o universo dessa obra é relevante falar um pouco sobre o seu suposto autor, mais conhecido como Jean de Mandeville, tal como está presente no nome do livro, foi talvez um viajante, um cavaleiro ou certamente um escritor do século XIV. A verdade é que sabe-se muito pouco sobre ele, o que de modo geral é comum na Idade Média. Assim como as histórias contadas em sua suposta obra, a sua própria vida é cheia de mistério. A cidade que aparentemente é sua cidade de origem é em Santo Albano, e seu falecimento por volta do ano de 1372 em Liège, na Bélgica. Inclusive o próprio nome de Jean de Mandeville é questionado, sugerindo que seu verdadeiro nome poderia ser Jean de Bourgogne ou Jean d' Outremeuse. Existe ainda uma vertente na qual acredita que Jean de Mandeville nunca existiu, que esse não passava de um personagem de ficção, sob a qual "verdadeiro" autor teria se escondido (FRANÇA, 2007, p.14).

No entanto, para seus contemporâneos entre os anos de 1386 até 1459 a identidade do autor parecia clara justamente por conta da introdução da edição de seu livro, pois havia nessa inscrição, além da condição de cavaleiro, características como 'barbado", sendo um indicativo para muitos da sua atuação como médico e da sua profunda religiosidade. Contudo, no final do século XIX e início do XX vendo a relevância das discussões e dos relatos trazidos por Mandeville, estudiosos começaram a questionar a autenticidade da sua obra, das suas fontes e da própria identidade do autor. Tratando-se de uma obra considerada pelos estudiosos como uma recolha de relatos, roteiros, crônicas, tratados que circulavam pela Europa na segunda metade do século XIV (FRANÇA, 2007, p.15).

(...) cabe a nós, não mais tão convictos de possibilidade de se alcançar o real, senão a partir das suas elaborações linguísticas, perguntar como uma viagem, provavelmente imaginária, ou pelo menos imaginária em sua maior parte, pôde ter tocado tão profundamente os homens trecentistas, quatrocentistas e até quinhentistas? (FRANÇA, 2007, p.15).

Diante dessa provocação, não interessa mais saber se o autor é falsário ou um plagiário, mas sim o motivo pelo qual seus escritos causaram

tanto fascínio a ponto de seus contemporâneos acreditarem em seus relatos, mesmo diante de tantas histórias desconhecidas e excêntricas. Talvez a curiosidade sobre esse desconhecido não palpável, presente só na imaginação foi um dos motivos pelo grande sucesso da obra.

Tendo em vista os relatos iniciais de sua obra, Mandeville saiu em viagem no ano de 1322, provavelmente no dia 19 de Setembro, dia de São Miguel saindo diretamente da Inglaterra, tendo com itinerário países como Irlanda, Gales, Escócia ou Noruega indo até a antiga Constantinopla para posteriormente ir para a cidade de Jerusalém, a Terra Santa.

Mandeville fala sobre os povos que vai encontrando pelo caminho até os povos do "Oriente mais distante" (regiões da Ásia). Para além de Jerusalém, que segundo ele e outros devotos do seu tempo era o ponto central do mundo, que inclusive a concepção de geografia era de fundo religioso, fala de lugares já apreciados em livros antigos, de várias histórias de cunho mitológica e fantasiosa, como exemplo, a de uma donzela que tinha sido transformada em dragão e só voltaria a sua forma humana através do beijo de um cavaleiro suficientemente ousado que a beijasse na boca.

É possível constatar que Mandeville divide os povos em dois mundos, no qual aparecem bem definidos no livro: o primeiro diz a respeito dos personagens bíblicos, das regiões do Egito e de Jerusalém, e aquele outro mundo dos infiéis. Esses, os infiéis, segunda ele, tinham crenças enganosas, em que os cultos à seus ídolos eram feitos de pano. Fala de costumes estranhos presentes em alguns povos distantes, como a nudez, a falta de higiene e de decência dos Tártaros que comiam qualquer tipo de carne e pouco pão. Falava de lugares em que mulheres era muito feias e mal vestidas e que seu comportamento condenável era associada a sua feiura. Aponta sobre um lugar onde tanto os homens quanto as mulheres tinham a cabeça de cão, entre outros, misturando a natureza dos animais com sua própria natureza.

Escreve sobre os orientais, da Índia da China, das Ilhas Orientais e da terra das Amazonas, onde não haviam homens só mulheres. Aponta sobre uma terra onde haviam cães tão grandes que atacavam até leões, de lugares em que as pessoas tinham apenas um pé e que esse servia para tapar do sol, dar sombra ao próprio corpo. Relata ainda sobre uma ilha com grandes montanhas de ouro guardadas por formigas, essas purificariam o ouro puro do não puro e eram grandes como cachorros e não deixavam ninguém se aproximar.

As histórias trazidas na obra de Mandeville sobre os lugares distante de Jerusalém, além de incitar e estimular o imaginário do povo do seu tempo, também mostra uma intrínseca relação entre o religioso cristão e o pagão: com a difusão do cristianismo na Idade Média, essa crença em regiões paradisíacas e amaldiçoadas, eram determinadas pelas crenças de seus povos, ou seja, todo lugar em que qualifica os povos descritos como feios, pouco higiênicos, com a aparência física totalmente distorcida da aparência humana eram certamente pagãos.

A grande maioria dos povos do Ocidente desse período, não conhecia as regiões denominadas por Mandeville como o “Oriente distante”, as informações que tinham sobre essas regiões se davam por meio de relatos de várias naturezas: de vertente religiosa, de mercadores, peregrinos, de embaixadores, ou seja, na medida que essas histórias iam se espalhando, maior eram as possibilidades delas serem acrescentadas ou apropriadas de acordo com suas próprias concepções.

Nesse livro, o autor atraiu muitos homens do seu tempo, seus relatos foram muito apreciados por personagens históricos importantes, como Cristóvão Colombo, que provavelmente leu sua obra e os livros de Viagens de Marco Polo, em sua viagem de conquista para os Reis Católicos Fernando de Aragão e Isabel de Castela em que acreditava ter chegado ao Oriente, pois imaginou conquistar para os seus soberanos uma faixa de terra fronteiriça ao império do Grande Cã.

A excentricidade de lugares distantes e desconhecidos não trazia apenas repúdio, mas também criava uma expectativa sobre ele. Desde modo, o imaginário medieval foi sendo construído na perspectiva desses textos, de textos de sagrados, e do que ouviam falar, visto que a literatura medieval é mormente feita pelos ouvidos.

Para o Francês Jacques Le Goff, o imaginário é um fenômeno que faz parte do coletivo e de toda as relações sociais e históricas, influenciando o modo de enxergar mundo, ou seja, está presente tanto no passado como também na cultura dos pensamentos, nas ações, nas palavras, no sentido do funcionamento da sociedade em uma determinada época. Conhecer sobre o imaginário de um povo ou de uma sociedade de um tempo é tão importante quanto conhecer sua história.

Ainda em Le Goff, em sua obra ‘História e Memória’ dentro do capítulo **‘Documento/Monumento’** onde o autor remonta que com o passar do tempo o questionamento sobre o que deveria ser rotulado como documento ainda persistia, inclusive cita a importância do saber por meio de mitos, fábulas e, sobretudo textos:

Numa lição pronunciada em 1862 na Universidade de Estrasburgo, declarou: “Onde falam os monumentos escritos, deve a história demandar às línguas mortas os seus segredos [...]. Deve escutar as fábulas, os mitos, os sonhos da imaginação [...]. Onde o homem passou, onde deixou qualquer marca da sua vida e da sua inteligência, aí está a história” (ed 1901, p. 245) (LE GOFF. 2008, p. 530).

Entre as indagações em *'Documento/Monumento'*, umas das conclusões se atêm em que se o objeto possui importância dentro da memória ou da imaginação coletiva em determinados grupos, ele pode ser visto como documento. Seguindo por este conceito, a obra de Mandeville, responsável por tanto protagonismo no seu tempo, se torna de qualquer ângulo visto como um documento representante de sua geração. Nesse sentido se torna mais uma importante fonte para conhecer sobre a história desse período.

## CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

Independente das histórias encontradas na obra de Jean de Mandeville, ou de quem as escreveu, ou daquele que colheu informações de diversas fontes para escrever o livro, o todo é indiscutivelmente relevante para compreender o imaginário da época.

Essa obra não tem como função exaltar os julgamentos e considerações feitas pelo autor nem tão pouco o próprio autor, mesmo que na época isso poderia ter trazido algum prestígio para ele, e para os povos que ele descreveu, hoje essa obra é uma importante fonte para exemplificar a íntima relação entre o imaginário e o real, na qual ambas dimensões são formadoras do social.

Conhecer a obra de Mandevilli não legitima as histórias contidas nela, mas mostra muito sobre o tempo em que se fala e sobretudo sobre o homem daquele tempo: a Europa ocidental estava cada vez mais próxima do desconhecido, o que, evidentemente, gerava um grande interesse, ou seja, os escritos de Mandeville falava tudo aquilo que os homens do seu tempo gostavam de saber.

Com isso, aqui foi possível ver, respondendo talvez uma das questões iniciais proposta, a obra serviu além do previsto: serviu como testemunho do imaginário dos povos da época, como também influenciou o imaginário dos mesmos.

## ABSTRACT

This article aims to analyze how the stories told by Jean de Mandeville, from his work *The Travels of Sir John Mandeville* caused interference and contributed to the construction of medieval history and consequently to his imagination. This literary work, supposedly completed between 1356 – 1357 years, is composed of reports about his supposed travels around the world, along with other literary sources and geographical references, which told stories from different places in the world, mainly in the Middle East, in places of both religious and mythological representation. His literary work was, undoubtedly, quite popular on the European continent in the 14th, 15th and 16th centuries, being one of the most read by several European languages. However, his way of writing, often unusual at the time, as well as the use of other sources and his extensive reports, pointed out inconsistencies, causing nineteenth-century researchers to contest the origin of their stories and also their own identity. For the development of this research, the edition translated by Susani Silveira Lemos França was used. Thus, through this literary work, it will be possible to map the stories told by the author and identify those seductive stories that may have contributed to the development of the imagination of that period.

**Keywords:** Middle Age, Medieval Imaginary, Jean de Mandeville.

## REFERÊNCIAS

FRANÇA, Susani Silveira Lemos. Introdução. In: **Viagens de Jean de Mandeville**. Bauru, SP: EDUSC, 2007.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento In: **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão. – 5ª edição – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

LE GOFF, Jacques. **O Imaginário Medieval**. Lisboa: Editorial Estampa, 1994.

PESAVENTO, Sandra. **Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 15, no 29, 1995.

# LITERATURA E O PENSAMENTO CRÍTICO EM SALA DE AULA: QUANDO ORWELL ENCONTRA DELEUZE

PEDRO HENRIQUE BRAGA BARBOSA<sup>1</sup>  
ANDERSON CLAYTOM FERREIRA BRETTAS<sup>2</sup>

## RESUMO

Este artigo versará sobre a importância da presença do ensino de literatura em salas de aula - sejam elas quais forem - com o intuito de explorar e incentivar o pensamento crítico dos ouvintes. Através da obra "1984" de George Orwell, dos ideais de Gilles Deleuze acerca da Sociedade de controle e posicionamento de outros autores como Michel Foucault, Antônio Cândido, Marisa Lajolo, Paulo Freire e George Rudé. Semelhanças em suas considerações a respeito da temática, mesmo em tempos diferentes, serão explicitadas, mostrando como o ato literário contribui para a formação de um ser pensante e ativo, servindo de alicerce para a construção de uma nova sociedade.

**Palavras-chave:** Literatura, Pensamento, Criticismo, Controle, Liberdade.

1 Mestrando em Educação Tecnológica Profissional, IFTM. Especialista em Educação Inclusiva Tecnológica, IFTM. Especialista em Língua Inglesa, FIJ. Especialista em Supervisão e Inspeção Escolar, Instituto Passo 1. Graduado em Pedagogia, Instituto Elvira Dayrell. Graduado em Letras (Port/Ing), UNIUBE. pedro\_hb\_barbosa@hotmail.com

2 Professor do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, IFTM. Realizou estágios pós-doutorais na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (História Latinoamericana), e na Universidad del Magdalena - em Santa Marta, Colômbia (História Econômica). Doutor em Educação, UFU. Mestre em Educação, UFU. Graduado em História, Simonsen. Graduado em Ciências Sociais, UFMG. andersonbrettas@iftm.edu.br



## INTRODUÇÃO

Em uma sociedade, expectativas são criadas todas às vezes que o homem deve dialogar e se reunir com sua espécie. Cada um, em seu interior, imagina como serão estas interações, podendo haver harmonia ou não entre as partes. Reações positivas, geralmente, são ligadas a eventos oriundos de certo consumismo, e negativas a momentos que incitam a responsabilidade e deveres do ser.

Assim, como a expectativa pode não ser a realidade, conflitos ocorrem nas relações cotidianas e acabam se resolvendo de maneira pré-determinada por uma estrutura de poder e controle – forte sinal de influência constante - exercida sob os indivíduos.

Passando o foco para a era contemporânea, vemos que uma das principais características encontradas no mundo tecnológico está pautada na utilização social de instrumentos que possibilitam o registro imediato das ações dos sujeitos, controlando-os e determinando o modo como devem se comportar perante a sociedade. Acredita-se, então, na existência de um sistema de vigilância e controle que armazena informações pessoais com o intuito de estabelecer uma ordem social.

Nesta era, os meios de comunicação em massa, usualmente carregam consigo entidades, partidos, governos, pessoas que modificam a informação com o intuito de influenciarem os ideais dos indivíduos. Com isso, é preciso que haja o mínimo de atenção e reflexão quando se realiza uma leitura.

Nos anos 40, mais ao certo em seu fim, Eric Arthur Blair, escritor, jornalista e ensaísta político inglês, mais conhecido como George Orwell, seu pseudônimo, lança a obra intitulada "1984". Ela demonstra uma sociedade distópica interessantíssima e sendo possível identificar vários paralelos com a sociedade onde vivemos hoje. Nela, o "**Big Brother**" tem por objetivo observar e controlar tudo e todos. A população é vista em todos os locais, incluindo suas próprias residências e a manipulação de informações é o ponto forte de quem almeja o controle.

Assim, diante deste cenário, sabe-se que o ser humano, passa grande parte de sua vida dentro de uma escola, local que exerce primordial função social no que tange a formação cidadã de um indivíduo. Nela, os saberes específicos tomam a frente e dentre eles está o ensino da literatura.

Ela, assim como as demais áreas do conhecimento, possui papel essencial na vida social e na construção do pensar de cada pessoa,

servindo como meio de disseminação da língua e da cultura, auxiliando na construção do senso crítico de quem adentra este universo.

Assim, serão abordados aqui, conceitos sobre o potencial de formação humana que possui a literatura e as tendências de controle social que cercam a sociedade atual esmagando o pensamento crítico dos cidadãos.

## 1984 – GEORGE ORWELL

A obra “1984” foi escrita em 1949, por George Orwell e relata a história de Winston, que trabalhava no ministério da verdade manejando informações que seu partido, “Ingsoc”, julgava ser pertinentes ao conhecimento da população.

O “Ingsoc” - partido socialista inglês que mantinha o controle da sociedade distópica, desenhada por Orwell, com auxílio de máquinas opressivas e instrumentos de adequação social – destruíam tudo que pudesse expô-los de alguma maneira, fazendo com que os cidadãos acreditassem nas “verdades” que apenas o partido dizia.

Winston, fazendo parte deste processo, se sentia inconformado com tal manipulação de informações e iniciou questionamentos relacionados à opressão exercida pelo partido sobre a população.

Espalhados por Londres, local da história, estavam os aparatos tecnológicos, como televisores e telas que serviam para monitoramento de todos os movimentos dos cidadãos, além de cartazes que carregavam o seguinte frase: “O grande irmão zela por ti” (ORWELL, 1991, p.5).

Winston, percebe então, que os indivíduos têm suas vidas controladas, tanto fisicamente quanto mentalmente, fazendo-os coniventes com as ordens ditadas. Algum tempo depois, o partido descobre a sapiência de Winston e o encaminha para o Ministério do Amor. No local, com o propósito de “curá-lo”, foi torturado para que passasse a acreditar piamente no que lhes é estabelecido e a acatar tudo de maneira natural – como se aquilo fosse a “verdade”. Por fim, confuso, Winston profere as seguintes palavras:

[...] Levava quarenta anos para aprender que espécie de sorriso se ocultava sob o bigode negro, Oh mal-entendido cruel e desnecessário! Oh teimoso e voluntário exílio do peito amantíssimo! [...] Mas agora estava tudo em paz, tudo ótimo, acabada a luta . Finalmente lograva a vitória sobre si mesmo. Amava o Grande Irmão. (ORWELL, 1991, p. 217)

Ele aceitou as imposições do “Ingsoc” e se viu amando, literalmente, o “generoso *Big brother*”.

## MENSAGEM DE ORWELL

No século XX a sociedade passava por intensa fase de transformação no que tange aos regimes totalitários. Orwell decidiu expor suas ideias e medos no livro que se tornou um ícone distópico da época por carregar consigo um realismo psicológico.

Durante a leitura do conteúdo, é fácil perceber que com a utilização de como assíduas ameaças, os indivíduos eram controlados. Os lemas utilizados pelo “Ingsoc” - “Guerra é paz”, “Liberdade é escravidão”, “Ignorância é força” - deixa claro o principal objetivo do partido: o respeito ao grande irmão.

O “Ingsoc” manipulava as mentes de todos, tanto membros do partido quanto proletariado, com o intuito de evitar rebeliões, pois: “Não se revoltarão enquanto não se tornarem conscientes, e não se tornarão conscientes enquanto não se rebelarem” (ORWELL, 1991, p. 71)

Fica claro que a intenção do autor e do protagonista, amedrontados, era alertar a população, ideologicamente, sobre os perigos que os movimentos totalitários unificadores, podiam levar ao futuro guiando a sociedade para destruição material e mental.

## SOCIEDADE DE CONTROLE: SURGIMENTO E CONCEITUAÇÃO

É de suma importância realizar breve retrospectiva enfatizando os meios de coerção e punição adotados por detentores do “Poder” no caminhar dos séculos, utilizados com a intenção de repressão dos indivíduos, e que se caracterizavam como métodos de controle social ligados à cada época. Diante disso, nos deparamos com o surgimento de mecanismos que possibilitaram a vigilância da sociedade.

Se voltarmos nossos olhares para antes deste período, segundo pressupostos de filósofos como Kant e Locke, perceberemos que os sujeitos se relacionavam sem seguirem regras ou leis, vivendo de maneira natural. Esta maneira a que muitos autores nomeiam de *jus naturale* é a liberdade de cada sujeito para com o uso de seu poder individual, do modo que quiser, para não perder a própria vida; logo, poderia realizar tudo que julgasse pertinente e racional.

Assim, compreendemos que o homem possuía liberdade, seguindo o suas próprias diretrizes e caminhando de acordo com algo estabelecido por si. Contudo, os seres humanos não viviam em perfeita harmonia, onde a agressividade e divergências de interesses reinava.

Com a chegada da Revolução Industrial, na segunda parte do século XVIII, fica clara a mudança da sociedade feudal para uma sociedade capitalista. Com suas propriedades e riquezas ameaçadas, a nobreza viu necessitava da criação de um mecanismo para controlar socialmente os indivíduos e que pudesse resolver possíveis conflitos posteriores. Então, a única opção da classe para obter segurança, era tentar concentrar o poder do Estado tornando-o absolutista.

No absolutismo, o poder era exercido por uma autoridade judiciária subordinada à pessoa do rei. Portanto, todo delito era um delito contra a realeza e o corpo do indivíduo era levado ao suplício tendo como intuito impactar a massa, o povo. Logo,

"(...) o rei queria mostrar com isso que a 'força soberana' de que se origina o direito de punir não pode em caso algum pertencer à 'multidão'. Diante da justiça do soberano, todas as vozes devem-se calar". (FOUCAULT, 2007, p. 33).

Com o passar dos anos, há o início de manifestações contra o caráter desumano do suplício, se fazendo intolerável. "Que as penas sejam moderadas e proporcionais aos delitos, que a de morte só seja imputada contra os culpados assassinos, e sejam abolidos os suplícios que revoltem a humanidade". (FOUCAULT, 2007, p.63).

Entre os anos de 1789 e 1799, a França passava por um momento delicado, pois a população guardava grande insatisfação dirigida ao governo. O povo foi à luta nas ruas almejando a tomada do poder e o fim da monarquia do Rei Luís XVI. Assim, podemos afirmar que a Revolução Francesa "foi um processo social e político cujas principais consequências foram a queda de Luís XVI, a abolição da monarquia e a Proclamação da República, que poria fim ao Antigo Regime." (RUDÉ, 1991, p. 115/131).

Em 1789, agosto, a Assembleia Constituinte acabou com todos os direitos feudais ainda existentes e promulgou a Declaração dos Direitos dos Homens e do Cidadão. Ação que corroborou para o fim do regime soberano.

Os ideais da Revolução Francesa se espalharam pelo mundo demarcando assim a passagem para a Era Contemporânea.

Contudo, neste novo mundo, após a revolução francesa, ainda se vê explicitamente a chamada "sociedade disciplinar", de Foucault. Se trata de

uma forma de poder que visa vigiar e punir. Algum tempo depois, logo após “a Segunda Guerra Mundial a sociedade disciplinar começa a ser substituída pela Sociedade de Controle.” (DELEUZE, 1992, p.220).

O auge da sociedade disciplinar se deu no século XX, se mantendo por um breve período após a Segunda Guerra Mundial. Deleuze diz que: “são as sociedades de controle que estão substituindo as sociedades disciplinares. ‘Controle’ é o nome que Burroughs propõe para designar o novo monstro, e que Foucault reconhece como nosso futuro próximo”. (DELEUZE, 1992, p.224).

Essa sociedade, concebida em forma de “máquinas de uma terceira espécie, máquinas de informática e computadores, cujo perigo passivo é a interferência, e, o ativo, a pirataria e a introdução de vírus. Não é uma evolução tecnológica sem ser, mais profundamente, uma mutação do capitalismo” (DELEUZE, 1992, p. 223).

Nesse sentido, na pós-modernidade, sistemas mais eficientes, como forma de controle social, realizam o monitoramento dos sujeitos: máquinas fotográficas, **Facebook**, **internet**, **smartphones**, **Pay-per-view**, **Twitter**, satélites, filmadoras dentre outros aparatos tecnológicos digitais, que registram as movimentações de qualquer sujeito em tempo real, armazenando-as. Estando ou não estando, indo ou vindo, a fiscalização intensa, que tira da sociedade o que nela há de mais importante, a liberdade, continua de forma impactante e impiedosa.

Com isso, esse adestramento automatizado se espalha por diversos espaços, sob o controle do capitalismo que reconfigura uma nova forma de poder, uma nova forma de disciplinar, atuando de modo invisível, controlando o cotidiano do homem sem ele ao menos notar. Diante dessa inconsciência, Deleuze (1992) salienta que a caracterização da sociedade disciplinar está configurada nas escolas, fábricas, hospital e até mesmo na família. No entanto, na sociedade de controle o homem é um “ondulatório, funcionando em órbita, num feixe contínuo” (DELEUZE, 1992, p. 223).

Portanto, pode-se considerar e refletir que as novas concentrações estratégicas, isto é, as organizações físicas e intelectuais que controlam tudo, se difundem, seja por meio de estratégias de **marketing**, publicidade, propaganda e até mesmo pela disseminação de falsas notícias que se propagam nos meios digitais com o propósito de controlar as decisões dos sujeitos que se conectam e navegam irracionalmente. Essas transformações incorpóreas marcam a forma de viver e afetam instantaneamente a rotina e os hábitos de uma sociedade que tenta sobreviver amordaçada pelo controle capitalista.

## LITERATURA E PENSAMENTO CRÍTICO

Na vida, o primeiro contato com as letras se dá fora da sala de aula, em ambientes comuns, onde as relações humanas e interação social acontecem. Marisa Lajolo explica melhor esta afirmação quando diz em sua obra “No mundo da leitura para a leitura do mundo”, que:

Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida: a leitura independe da aprendizagem formal e se perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros. (LAJOLO, 2004, p. 7).

Podemos afirmar, com as palavras de Paulo Freire que “a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele (FREIRE, 2011, p.19-20). Logo, é fora da escola que as primeiras leituras têm início e por isso a instituição escolar deveria identificar e valorizar a parte cognitiva real dos discentes, trabalhando-a em sala de aula.

Por conseguinte, a teoria não pode sobrepor a experiência e bagagem de cada ser, discriminando-as. E sim, dialogar com o universo do aluno.

Os atos literários acontecem através de momentos complexos e comuns, como a ação dos pais, que contam histórias para seus primogênitos, e por modos mais elaborados, como a organização de uma obra. Assim, é possível afirmar que todos os indivíduos entram em contato com a literatura o tempo todo, de acordo com certas intenções e ideais.

Potanto, é visto que a literatura se faz necessária para a formação integral de um sujeito, trabalhada no ambiente escolar ou extra muros, sendo esta, ferramenta dotada de recursos que ampliam o modo de pensar dos indivíduos, estimulando-os em todo processo criativo, além de auxiliá-los no aprimoramento da leitura, escrita e, como mencionado, promove neles o pensamento crítico.

É possível perceber, mais ainda, a importância da literatura em sala de aula, lendo trecho da obra “Vários Escritos”, do autor Antônio Cândido. Ele diz:

a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações

da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propele e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 1989, p. 113).

É fato que a literatura ainda é vista, com frequência, como algo ligado somente à realidade escolar ou acadêmica, pois a sociedade ainda não possui compreensão necessária – e até falta de acesso – ao verdadeiro significado do mundo literário e sua função, porém, sua importância e contribuição para a formação de um cidadão crítico e ativo na sociedade, é inegável.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com a denominada globalização, as redes digitais florescem do consumo tecnológico e a influência midiática da interação digital bombardeia a população. A **internet** trouxe, para uma sociedade consumista, novas formas de tecnologias, agora com roupagem diferente e muito mais eficaz no que se propõe a fazer, carregando com ela falsa promessa de liberdade.

Involuntariamente, digo até, inconscientemente, dependendo do grau de alienação, em nossas relações e interações, enviamos informações e detalhes para a sociedade de controle, por meio de contato telefônico, utilização de cartões e de redes sociais. Os olhos que tudo veem, são acionados sempre que o sujeito se locomove na sociedade. Fato que nos remete à expressão inglesa **“Big Brother”** criada por George Orwell em seu livro denominado **“1984”**. Na obra ficcional, câmeras vigiam a tudo e a todos em espaços públicos.

Hoje, a situação se encontra um pouco mais crítica quando comparada à realidade demonstrada na obra citada acima, pois o **“Grande Irmão”** não se limita à ambientes públicos, aliás, alguns mecanismos de controle, obrigatórios, também são utilizados pelo poder do Estado, como o cadastro biométrico e o sistema de integralização de dados. Como seres oniscientes, as máquinas registram as ações de qualquer sujeito em tempo real. Fato que demonstra nossa exposição cotidiana e não apenas por vontade própria.

Movimentos que enaltecem os valores de uma existência ligada à exposição e induz o indivíduo, recheado de mazelas, a reconhecer aquilo como um meio de se tornar um ser dominante e conseqüentemente obter um falso poder. Algo extremamente preocupante, pois quanto mais o sujeito se expõe, mais suscetível ao controle ele está.

Aqui, aparece a escola. Local propício para socialização e utilização destes recursos tecnológicos, onde o ser possui maior possibilidade de realizar questionamentos, é apresentado à problemas e pode compreendê-los. Ambiente propício para o despertar da consciência e criticismo.

A leitura de um livro faz parte do processo de conscientização que Paulo Freire tanto almejava. Ler não é apenas aprender algo de cunho linguístico ou apreciar uma descrição sobre algo, ler é um ato reflexivo. Por isso, quando um indivíduo compreende os algoritmos de seu universo, dificilmente, se será um ser sem voz e ação. Um ato literário promove a circulação de correntes cognitivas e levam o sujeito a fortalecer sua interpretação.

Acontecimentos comuns, automaticamente, direcionam o sujeito à atividade literária, e por várias vezes eles dão um salto para uma área mais complexa a partir do momento em que são exploradas, deixando clara sua importância para o desenvolvimento de qualquer pessoa, pois todo e qualquer indivíduo está apto à ação do criar.

Por isso, de maneira alguma, a literatura não deve ser vista apenas como um componente escolar, sendo de grande valia, a discussão sobre a prática literária, principalmente, na sala de aula.

Assim, o encontro entre Orwell e Deleuze foi promovido com o intuito de trazer à tona, um problema – controle exercido sobre a sociedade - e também uma valiosa ferramenta para auxiliar em sua resolução – a literatura, pois ao ler a obra, debatê-la, expor seu ponto de vista, o indivíduo inicia a sua conscientização e realiza paralelo entre os ideais de cada autor. Seja ele qual for, ou faixa etária se encontrar, fará a ligação com o mundo externo e iniciará seu trabalho de propagação dos conceitos por ele adquiridos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fato que esta vigilância incisiva da sociedade é algo que descortina a privacidade de qualquer sujeito, gerando preocupações em relação aos rumos dela. Aparecem, dia após dia, mais e mais aparatos com o intuito de capturar cada **“frame”** de nossas vidas. Câmeras, drones, satélites, inteligência artificial, etc. são capazes de filmar e obter escutas.

Outro fator que deveria gerar desconforto é a exposição exacerbada e divulgação de dados pessoais em navegações na internet, acesso a redes sociais e cadastros on-line. Deixamos nossos rastros e por isso recebemos um bombardeio de sugestões e propagandas.



Estamos sendo controlados de maneira inconsciente e a sociedade na qual vivemos é comandada por um poder capitalista e doutrinador. Nossos passos são guiados por estes mecanismos e nos fazem exercer o papel de fantoches. Em consonância com esta alegação, Deleuze diz que “o pensamento do lado de fora é um pensamento da resistência”. (DELEUZE in FOUCAULT, 1992, p. 96).

Assim, a única e possível liberdade que ainda nos resta é questionar discursos e premissas, promovendo a quebra de paradigmas e nos atendo à sociedade que se descortina, com o mínimo de razoabilidade. Algo que só será possível através da educação dos indivíduos, para um despertar crítico e consciente e a literatura em sala de aula, como ferramenta modificadora, funciona perfeitamente, como guia neste caminho de comunicação e interação social.

Contudo, não é suficiente identificar e apoiar os atributos da literatura. O foco deve se ramificar para um propósito crítico e analítico sobre quais razões geram a emersão desta tamanha necessidade de exercer o ato literário.

## LITERATURE AND CRITICAL THINKING IN THE CLASSROOM: WHEN ORWELL MEETS DELEUZE

### ABSTRACT

This article will focus on the importance of the presence of the teaching of literature in classrooms - whatever they may be - in order to explore and encourage critical thinking among listeners. Through the work “1984” by George Orwell, the ideals of Gilles Deleuze about the Society of control and positioning of other authors such as Michel Foucault, Antônio Cândido, Marisa La jolo, Paulo Freire and George Rudé. Similarities in their considerations about the theme, even at different times, will be explained, showing how the literary act contributes to the formation of a thinking and active being, serving as a foundation for the construction of a new society.

**Keywords:** Literature, Thought, Criticism, Control, Freedom.

### REFERÊNCIAS

CÂNDIDO, Antônio. **Vários Escritos**. Editora Ouro Sobre Azul, 2004.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 1972 – 1990. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

..... **Post-Scriptum sobre as Sociedades de Controle.**  
**Disponível em:** <<http://netart.iv.org.br/portal/midias/control.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2021.

DIREITOS HUMANOS. In: WIKIPÉDIA, **a enciclopédia livre**. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Direitos\\_humanos](https://pt.wikipedia.org/wiki/Direitos_humanos). Acesso em: 26 abr. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhete. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GEORGE ORWELL. In: WIKIPÉDIA, **a enciclopédia livre**. Flórida: Wikimedia Foundation, 2021. Disponível em: George Orwell – Wikipédia, a enciclopédia livre (wikipedia.org). Acesso em: 27 abr. 2021.

LAJOLO, Marisa. **No mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo, SP. Ática, 2004.

ORWELL, George. **1984**. São Paulo, Companhia das letras, 23ª impressão, 2015.

RUDÉ, George. **A multidão na História**: estudo dos movimentos populares na França e na Inglaterra. 1730-1848. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

# 09 SIMPÓSIO TEMÁTICO

---

## VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E LETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUAS: UM VIÉS SOCIOLINGUÍSTICO

# POVO-LÍNGUA-NAÇÃO- OS EFEITOS DE SENTIDO DO DISCURSO DE “CIVILIDADE” POR MEIO DA IMPOSIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL<sup>1</sup>

WALDINEY SANTANA DA COSTA<sup>2</sup>

## RESUMO

O Artigo que se ora apresenta é o resultado parcial da pesquisa teórica realizada pelo Profletras, Unemat-Cáceres-MT, e tem por objetivo compreender os efeitos de sentido que os verbetes Povo- Língua- Nação, presentes no Decreto de oficialização da Língua Portuguesa no Brasil, datado de 1943 e citado por Guimarães (1994), podem provocar. Para tanto, analisamos discursivamente o enunciado “CIVILIDADE” que se constituiu a partir da imposição da Língua no país desde a Colônia até os dias atuais, por meio de outros Decretos, tais como o de Marquês de Pombal, em 1758 no qual proibia o uso da Língua Geral e impunha o uso exclusivo da Língua Portuguesa, e em tempos recentes, o inscrito na Constituição Federal Brasileira de 1988, a instituindo como Patrimônio Nacional. A fundamentação teórica baseou-se nas concepções da Análise do Discurso, de origem francesa, e amplamente difundida no Brasil por Eni Orlandi, a partir da década de 1960, e dialogam com as Histórias das Ideias Linguísticas (HIL) que se constituem um modo de observar a língua historicamente. A HIL produz um deslocamento da historicidade e permite, portanto, examinar discursivamente fatos históricos e os saberes

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de 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 001"

2 Licenciado em Letras: Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade Federal de Mato Grosso (2003) – Pontal do Araguaia/ICLMA/. Especialista em: Ensino e Estudos Linguísticos e Literários/ Faculdade FÊNIX; Diversidade cultural e Racial no ensino de EJA/ UFMT/ NEPRE. ME. Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/Cáceres-MT

da língua. Dessa forma, as análises têm por base o olhar para a historicidade do processo de implantação da Língua no Brasil, e de como essa imposição condicionou o ideal de “Nação” para o ser brasileiro ainda colono. As análises evidenciaram que os efeitos de sentidos atribuídos a Povo (sem cultura por serem desprovidos de uma Língua de prestígio), Língua (Língua Portuguesa-filiada aos conceitos eurocêntricos que condicionavam o poder) e Nação ( que após a oficialização da língua, lhe é atribuída status de Sociedade Organizada, ressaltando sua cultura e ascensão social) têm validado o discurso de “Civilidade” por meio da imposição da Língua, evidenciando-se e se mantendo cronologicamente, por Atos e Decretos Institucionais desde a era da Colonização, até a Contemporaneidade.

**Palavras-Chave:** Povo Civilizado; História das Ideias Linguísticas; Análise do Discurso.

## I. INTRODUÇÃO

Diante da historicidade da Língua Portuguesa no Brasil, no que se refere ao seu processo de oficialização como língua nacional, percebe-se que esse movimento se deu a partir de grande resistência da população local, uma vez que, ao se construir uma Língua Geral<sup>3</sup> para a comunicação, que na prática era suficiente para promover a interação entre os povos, havia-se o entendimento por parte dos colonos, de que não se fazia necessário uma mudança extrema em seu dialeto. No entanto, a Elite dominante não a concebia como língua de prestígio, e entendia, portanto, que esta não poderia atribuir “civilidade” a um povo, tampouco aceitá-la como língua mãe, capaz de se instituir como suporte político para a ascensão de poder.

Cada indígena falava sua língua original com os membros do grupo e, quando em contato com os portugueses ou outras tribos, utilizavam-se desta língua franca (...) Admitindo a afinidade troncal tupi-guarani, cada indivíduo de cada tribo continuava com sua língua para fins intratribais. Mas, para fins extra tribais e intertribais – poderosamente estimulados pela subversão trazida pelo conquistador –, recorria à língua geral, que lhe era afim, com o que se fazia bilíngue na mesma, digamos, estrutura lingüística. (HOUISS, 1992, p.80). Essa língua popular, comum, usada por índios, mestiços e portugueses, ficou conhecida na segunda metade do século XVII como língua geral e deveria ser aprendida por escravos e índios pelo menos para sua sobrevivência. (PIRES 2009- In: [www.posgrap.ufs.br](http://www.posgrap.ufs.br))

Nesse sentido, Guimarães 1994, revela que diante da historicidade, a Língua Portuguesa (doravante LP) se constituiu a partir de um processo de gramatização da qual inferiu a ela, um **status** de domínio sobre a nação brasileira, seguindo uma linha tênue para a imposição desta como instrumento de poder para a sociedade.

Desde que a LP foi constituída como idioma oficial no Brasil, Atos e Decretos foram instituídos a fim de firmá-la como meio para se alcançar o status de sociedade perante o domínio europeu. O caminho cronológico

---

3 **Língua Geral:** Segundo Pires (2009),

de oficialização da LP no Brasil teve como marcos significativos Atos Institucionais que tiveram por finalidade não só “marcar” as diferenças ortográficas entre Brasil e Portugal, como instituir a LP como Soberana, a fim de atribuir ao povo brasileiro um status de sociedade organizada seguindo os preceitos do eurocentrismo.

Nessa perspectiva, Guimarães (1994) destaca que um dos principais Atos da era moderna foi o de 1943, tendo como vistas a oficialização da língua no país. O Teórico descreve o disposto no Decreto Oficial de 1943, registrado no artigo 35 da Constituição Brasileira:

vista do que fica exposto, a Comissão **reconhece e proclama esta verdade**: o idioma nacional do Brasil é a *Língua Portuguesa*. E, em conseqüência, opina que a denominação do idioma nacional do Brasil continue a ser: *Língua Portuguesa*. **Essa denominação, além de corresponder à verdade dos fatos, tem a vantagem de lembrar, em duas palavras - Língua Portuguesa -, a história da nossa origem e a base fundamental de nossa formação de povo civilizado.** (GUIMARÃES: 1994. Grifos meus. <http://www.unicamp.br>).

Assim, com a promulgação desse Decreto, à LP lhe é reafirmada a autonomia de poder. Como Instituição, passa a ser patrimônio oficial, capaz de ser a “base fundamental” da formação do brasileiro, que torna a ser reconhecido como povo civilizado, e por sua vez, parte da memória histórica do mundo.

Diante disso, esse estudo objetiva compreender os efeitos de sentido que os verbetes Povo- Língua- Nação, presentes no Decreto citado por Guimarães (1994), podem provocar. O enunciado “CIVILIDADE” será analisado discursivamente, a fim de se compreender que efeito de sentido se constituiu a partir da imposição da Língua no país desde a Colônia até os dias atuais, bem como tem se mantido, cronologicamente, por meio de outros Decretos, como no passado remoto, o de Marquês de Pombal, em 1758, e em tempos recentes, o inscrito na Constituição Federal Brasileira de 1988, que valida, historicamente a formação do discurso “povo civilizado” por meio da imposição da Língua.

Nesse sentido, a fundamentação teórica baseia-se nas concepções da Análise do Discurso, de origem francesa, e amplamente difundida no Brasil por Eni Orlandi, a partir da década de 1960, e dialogam com as Histórias das Ideias Linguísticas (HIL) que se constituem um modo de observar a língua

historicamente. Para tanto, se faz necessário uma melhor compreensão de como a HIL associada a AD podem nortear os campos de pesquisa.

## **II. EFEITOS DE SENTIDO DE POVO - LÍNGUA - NAÇÃO = 'CIVILIDADE'. UM DIÁLOGO DAS HISTÓRIAS DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS E DA ANÁLISE DO DISCURSO.**

As Histórias das Ideias Linguísticas, se constituem pela linha de pesquisa que se refere a "própria leitura da história do indivíduo, de sua interpretação". (ORLANDI: 2001, p.7). Assim sendo, o sentido se fundamenta na relação de "sujeito e sociedade" com sua própria historicidade, da qual se instituem os parâmetros de investigação. E, é nessa perspectiva que Orlandi (2001) considera que,

Fazer história das idéias nos permite: de um lado, trabalhar com a história do pensamento sobre a linguagem no Brasil, mesmo antes da Lingüística se instalar em sua forma definida; de outro, podemos trabalhar a especificidade de um olhar interno à ciência da linguagem, tomando posição a partir de nossos compromissos, nossa posição de estudiosos especialistas em linguagem. (ORLANDI, 2001, p.16)

A História das Ideias Linguísticas (HIL), portanto, permite estabelecer um diálogo com a Análise do Discurso, no qual constitui um modo de se observar fatos, que historicamente, se relacionam com a língua. Sendo assim, esta se apresenta de forma a evidenciar que o saber linguístico é de fato um saber histórico.

Nessa perspectiva, Silva (2008) afirma que a HIL "busca descrever e explicar como o conhecimento lingüístico avançou, foi formulado e comunicado, e como se desenvolveu através dos tempos." (SILVA: 2008, p.50). Desta feita, compreende-se que esta produz um deslocamento da historicidade e permite ao analista, discursivamente, a provocar, analisar, ou mesmo, examinar por meio de fatos históricos os saberes da língua.

Em consonância aos estudos históricos, a Análise do Discurso (doravante AD) surge como uma articuladora de sentido, pois ao se estabelecer o diálogo outrora citado, permite-se verificar uma ação do sujeito sobre o mundo, uma vez que para Orlandi (1999), a constituição do sujeito discursivo é marcada por uma heterogeneidade decorrente de sua interação social em diferentes seguimentos da sociedade.

No que refere a AD, o discurso torna-se uma prática, uma ação do sujeito sobre o mundo. Nesse sentido, o que se levará em conta são as



condições de produção em relação a um acontecimento, isto é, o que contribuiu para a expressão oral ou escrita que se analisa. Assim, trabalhar sob essa ótica é buscar, portanto, entender o indivíduo não como pessoa individualizada, e sim, observar como as interferências culturais e sociais formaram a concepção de tal a respeito de um determinado tema.

Desta feita, a historicidade no que tange a LP passa a ser vista em sua materialidade linguística, por meio da qual se pode checar o processo de formação discursiva e observar os desdobramentos que esse retoma. É, pois, a relação da língua com a história e preceitos do indivíduo que retrata toda uma sociedade.

Sendo o sujeito, o principal apoio para a AD, a partir das observações de como o Discurso de “civildade” foi construído pela oficialização da LP, pretende-se compreender como a historicidade da língua se relaciona com os efeitos de sentido entre Povo- Nação, e Língua Materna- Língua Oficial – Língua Nacional.

Dessa feita, em se tratando de ancoragem para princípios de análise, referindo-se à linguagem, Orlandi (2011), destaca que em nossa Sociedade, esta historicidade funciona “com o saber e com a escrita enquanto materialidade” constituindo a “própria forma das instituições”, a escrita se apresenta como “relação social, historicamente determinada”. Assim, “a Gramática e o Dicionário são objetos de conhecimento determinados sócio historicamente.” (ORLANDI :2001, p. 9)

Segundo Orlandi (2001, p. 24), “a questão da língua nacional está ligada ao processo de gramatização brasileira do português que posto a partir da segunda metade do século XIX” evidenciava não só a “predominância de uma de uma língua sobre as outras”, e nem mesmo de uma questão de poder de estado, e sim, o destaque para uma língua enquanto “signo de nacionalidade, ou seja, em sua relação com a nação”. Nessa vertente, portanto, a Instituição patrimonial linguística passa a ter marcas de diferenciação entre a LP Brasileira e a Lusitana. Então, à LP do Brasil sobrevém “seus próprios” instrumentos linguísticos de gramatização, particularizando-se, apesar de ainda estar associada pelo nome ao País colonizador.

A inscrição discursiva se institui à medida que passa a se observar a formação linguística na colônia, “construindo-se uma imagem ideologicamente marcada pelo eurocentrismo sobre as línguas indígenas, que se reproduziu a concepção de uma única língua geral falada pelos índios em toda a costa do Brasil”. (BRESSANIN E DI RENZO: 2012, p. 30). Ainda, segundo a Autoras, em uma verificação linguística da língua, ao se constatar marcas que dissociavam da LP lusitana, com a falta dos fonemas “

F, R, e L encontradas na língua indígena comprovava linguisticamente a ausência de um poder religioso (Fé), de um poder real e central (Rei), de uma administração jurídica. " (Lei). (BRESSANIN E DI RENZO: 2012, p. 30-parênteses nossos)

Sendo assim, a língua deve ser institucionalizada, e é nesse discurso que a terminologia LÍNGUA passa a ter sentido de domínio sobre o povo, que ao ser lhe imposto se construa a nação, e caminhe para o passo da civilização ou do prestígio para com os países europeus. E, para que se alcance os objetivos da Corte, em meados do final do século XIX, faz se necessário a implantação do ensino de LP nas escolas, que conforme Orlandi (2001), essa implantação teve por escopo não só o domínio da língua e da literatura, mas

oferecer uma formação, por meio dos intelectuais da época visando formar o brasileiro em uma sociedade em que o saber tivesse o seu lugar. neste sentido que o processo de gramatização brasileira do português faz parte de um novo espaço de produção linguística. (ORLANDI, 2001, p. 24)

Pelo o exposto, afere-se que, em uma construção discursiva, ao sujeito contemporâneo lhe é permitida a acepção de língua em níveis de concepções, nas quais deslizam-se em efeitos de sentidos constituídos, historicamente, a partir do enunciado Língua:

- **Língua Materna**- apresenta – se com sentido de brasilidade – Constituída de uma Língua Geral que atendia, como instrumento de comunicação, os falantes da época do "**achamento**" do Brasil.
- **Língua Oficial** – denominada de Língua Portuguesa, oficializada por decreto - Filiada ao eurocentrismo tem propriedade e autonomia.

Esses desdobramentos, portanto, se evidenciam para um terceiro nível de compreensão, referindo-se construção de significados de **Língua Nacional**, que passa por um deslocamento de sentido, sob o olhar para a própria língua: se esta instaura-se no Brasil, por meio da Língua Geral, ou se tem origem direta em Portugal., Diante disso, os indagamentos sobre a composição da Língua Nacional revelam a resistência e o conflito que perpassa por centenas de anos, e convivem contemporaneamente nas discussões que envolvem a LP.

A LP, nesse sentido, ao passar por um processo de Oficialização, institui-se como algo Nacional, e constitui-se, conforme Nunes (2010, p.18) por meio de um aspecto não "linear fechado", e sim carrega uma ampla carga

de sentido. Destarte, essa nacionalidade se constrói a partir da necessidade de se ter um “reconhecimento” por parte do Velho Mundo, pelo qual o país tinha total dependência.

Depreende-se, pois, que ao termo “Nacional” discursivamente lhe é acrescido o sentido de ESTADO (Governo) e de Pátria (Cultura), e não apenas de povo destituído de origem, de saber ou cultura. Nunes (2010) revela ainda, com bases nos estudos de Orlandi (1995), que na construção de sentido do discurso:

Alguns *links* são efetivados, inserindo-se outros verbetes, enquanto outros permanecem como ganchos provisórios que poderão ser estabelecidos posteriormente. Há também o trabalho com as materialidades significantes, como as imagens, vídeos, sonoridades. Nos verbetes, essas materialidades não funcionam como ilustrações do escrito, mas sim como textualidades que têm uma materialidade específica, não redutível ao verbal. (NUNES 2010, p. 18)

É diante desse ponto de vista que se constrói a imagem de um novo ser brasileiro, que após a institucionalização da língua como *pura* e garantida por legislação vigente, passa a ser “posta” visando o sentido de civilidade, e reafirmada pelo Decreto Constitucional de 1943 que a oficializa como tal, e a denomina como “verdade dos fatos”, em que tem por escopo “lembrar, em duas palavras - Língua Portuguesa - a história da nossa origem e **a base fundamental de nossa formação de povo civilizado.**” (GUIMARÃES: 1994- grifos meus).

O enunciado “duas palavras”, Língua Portuguesa, fomenta a formação discursiva que se consolida no intento de se manifestar e se afirmar que, a partir de uma formalização de língua oficial, que por ter suas raízes filiadas a Portugal, vem a ter significação não de um “povo”, mas agora de “nação”, caracterizada por uma história- ORIGEM.

Nunes (2010), descreve que as “definições, do ponto de vista discursivo, não são neutras, elas são sempre efetuadas a partir de uma posição discursiva, que pode não coincidir com a posição que ocupa o leitor”. (NUNES: 2010, p.13), assim, o exposto “povo civilizado” tem por marcas de discursividade um ideal de não de Povo comumente aceito no Novo Mundo ainda em fase de “descobrimto”, mas sim, de constituição dos Estados Nacionais. Apresentam-se, pois, como **Nação Brasileira.**

Segundo o Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa **Michaelis** (*online*: 2016 ) o vocábulo Povo se presenta como:

Povo= po.vo **sm (lat populu)** **1-** Conjunto de pessoas que constituem uma tribo, raça ou nação: **Povo brasileiro.** **2-** Conjunto de habitantes de um país, de uma região, cidade, vila ou aldeia. **3- Sociol** Sociedade composta de diversos grupos locais, ocupando território delimitado e cônica da semelhança existente entre seus membros pela homogeneidade cultural. **4-** Pequena povoação. **5-** As pessoas menos notáveis e menos privilegiadas de uma nação ou localidade; a plebe. **6-** Grande número; quantidade. **7-** Família: **Como vai o seu povo? P. primitivo, Sociol:** o que forma sociedade isolada, semicivilizada, quando comparada com as civilizações urbanas industrializadas da atualidade.

Sendo assim, o discurso remonta ao tempo da colonização, de apenas um espaço sem história, isto é, sem origem. A formação discursiva se apresenta claramente pelo ideal de ser dominado, subjugado. Não dominante. Assim, discurso desliza pelos amplos sentidos, dentre os quais citam-se:

## **Povo – ALDEIA- ARRAIAL - POVOADO**

Os enunciados Aldeia e Arraial e Povoado, determinam a posição do sujeito, e conduzem à um imaginário comum, de lugar passageiro, ou mesmo apenas um acampamento. Nesse sentido, se instauram como algo sem valor. Referindo-se a um arrabalde, como um subúrbio, algo afastada da cidade, que pode ser compreendido, como uma condição que o Povo se encontrava, afastado, vivendo na periferia da civilização, sem ao menos ter constituído uma Língua para lhes segurar o direito a dignidade humana.

Em se tratando, pois, desse processo discursivo de que Povo, por não ter uma língua de prestígio, se relaciona diretamente a Aldeia, Arraial, ou mesmo Povoado, reforça o sentido de Gente sem cultura, sem historicidade. Nesse princípio, o etnólogo francês Lévi-**Strauss**, segundo Cabral (2016) aponta, que desde então, o "Ocidente vê a si mesmo como finalidade do desenvolvimento humano. Isso gera o etnocentrismo, ou seja, o Ocidente vê e analisa as outras culturas a partir de suas próprias categorias. " Diante desse fato, o cientista alerta que se faz necessário, portanto, "que haja um esforço de relativização para não julgar as outras culturas através de nossa própria cultura. É preciso vê-las sem os pressupostos da nossa. " (CABRAL: 2016 in: <http://brasilecola.uol.com.br>)

Esse ideal instaura-se no "Novo Mundo" desde o primeiro relato escrito dessa Terra, datado de 1500, descrito nas laudas da Carta de Pero Vaz de Caminha:

Eles não lavram, nem criam. Não há aqui boi, nem vaca, nem cabra, nem ovelha, nem galinha, nem qualquer outra alimária, que costumada seja ao viver dos homens. (...) nem comem senão desse inhame, que aqui há muito, e dessa semente e frutos, que a terra e as árvores de si lançam. (...) parece-me gente de tal inocência que, (...), não têm, nem entendem nenhuma crença, (...) esta gente é boa e de boa simplicidade. Portanto Vossa Alteza, (...) deve cuidar de sua salvação. (...). Porém o melhor fruto, que dela se pode tirar me parece que será salvar esta gente. (CORTESÃO: 1967, p. 57)

O olhar do Europeu, detentor de um sistema de linguístico de prestígio, vê os nativos como seres minimizados, sem organização política e econômica, desse modo, se faz necessária à urgência em se intervir para com o povo, impondo-lhes seus conhecimentos e, sobretudo, seu maior patrimônio: a Língua. Caminha (1500) cita: **“Vossa Alteza, (...) deve cuidar de sua salvação. (...) Porém o melhor fruto, que dela se pode tirar me parece que será salvar esta gente.”** (CORTESÃO: 1967: 21-57) O discurso de “salvação” lhes dá autoridade para a articulação da intervenção a ser feita para com esse povo, COMUNIDADE no sentido de torná-lo NAÇÃO.

Nessa perspectiva, Bressanin e Di Renzo (2012) revelam que,

Nossa história surge a partir de um imaginário construído por relatos de viajantes, crônicas e cartas que anunciavam o Novo Mundo aos europeus. Segundo Orlandi (2008) o “discurso das descobertas” pretendia reconhecer apenas o cultural e a desconhecer, apagar o histórico e o político. “Os efeitos de sentido que até hoje nos submetem ao “espírito” de colônia são os que negam historicidade e nos apontam como seres – culturais (singulares) a- históricos”. (BRESSANIN E DI RENZO: 2012, p. 31)

Relatos como a Carta em destaque constrói uma memória discursiva que reforça a imagem preconcebida de que os nativos não poderiam ser civilizados, e que aquele povo necessitaria, então, de um salvamento, por partes dos portugueses, que se viam direito de impor a língua e seus costumes para índios.

Assim, Orlandi (2006) revela que o enunciado “comunidade, funciona como uma forma de administrar o imaginário popular.” Assim, nessa relação, “entre o real e o imaginário, passam tanto o discurso da ciência, como o discurso do senso comum”. (ORLANDI: 2006, p.13)

Nessa vertente, a Autora reafirma a construção acima, quando revela que a apropriação do termo “povo” como aglomerado de nativos, para a sociedade dominante, não o considera “como um conjunto de indivíduos, mas como uma quantidade concentrada de sujeitos sociais históricos e simbólicos em suas relações.” (ORLANDI: 2006, p.10). Assim, as vozes discursivas que se manifestam nos documentos oficiais apresentados, (Decreto de 1943 e Carta de 1500) constrói-se pela interdiscursividade, e reforçam o intento de que não se pode constituir uma Pátria se não houver uma Língua filiada às correntes europeias.

Esse processo evidencia um jogo antagônico entre os moradores da Nova Terra (Povo) sem constituição de língua Oficial, e os Seres, agora, considerados como Nação, a partir de uma língua constituída e oficializada de acordo com a sociedade Dominante, e ora filiada às correntes de prestígio já afirmadas.

Para o **Michaelis** (*online*: 2016 ) o verbete Nação se confirma como:

Nação: na.ção **-sf (lat *natione*) 1-** Conjunto dos indivíduos que habitam o mesmo território, falam a mesma língua, têm os mesmos costumes e obedecem à mesma lei, geralmente da mesma raça. **2-** O povo de um país ou Estado (com exclusão do governante). **3- Sociol** Sociedade politicamente organizada que adquiriu consciência de sua própria unidade e controla, soberanamente, um território próprio. **4-** O governo do país; o Estado. **5 -**País, território habitado por um povo em condições de autonomia política. **6-** A pátria, o país natal. **7-** Espécie, comunidade, grupo de indivíduos (animais ou pessoas) que têm caracteres comuns. **8 -**Raça, origem, casta.

Tendo por base a formação discursiva do enunciado acima, os sentidos desdobram para relações de poder, pois se apresentam pelos enunciados “mesma língua” e “mesma lei”, que se constroem por uma “sociedade” politicamente organizada. Dessa aferem-se a formação discursiva de análise:

## **Nação: ESTADO- HABITANTES -PAÍS - TERRA- PÁTRIA**

Esse efeito de sentido, evidencia-se por uma ideologia de que se ao filiar à língua “brasileira” à uma de prestígio, a colônia de exploração passa a ser um País, com legislação própria (Estado) assumindo para seus habitantes um **corpus** de Pátria amada. Nasce, então, a Nação Brasileira!

Conforme já abordado, para Orlandi (2004) se à língua geral é atribuída uma falta de “elementos”, instituições do aparelho do Estado, capazes de

outorgar civilidade ao seu falante, por destituir-se da pirâmide essencial dos bons costumes a saber a FÉ, REI e LEI, a LP, por sua vez vem carregada de sentido. Simbolizam, pois, “um estado avançado de civilização que tinha como base a única língua nacional gramatizada e escrita.” (BRESSANIN E DI RENZO: 2012, p.31)

A formação discursiva: Nação: Estado, País e Pátria, categoriza-se por um enunciado de direito. O Brasil passa a ter “condições” de se assumir como país civilizado, e esse discurso caminha na memória do “Governo”, com fins de fortalecer e expandir o uso da LP na e para a Nação, institui o ensino da LP como obrigatória nas escolas. Fato esse, ocorrido em meados do fim século XIX, que ao se estabelecer nos colégios essa obrigatoriedade, preconiza “uma teoria religiosa e outra de natureza político- jurídica que anos após, pela Lei de 1943, fora desejada pela Classe Dominante: um ideal de Civilização para os Brasileiros, “herdeiros” do Novo Mundo.

Os desdobramentos polissêmicos de Estado e Pátria compõem-se, como já afirmado, de uma materialidade constituída de um discurso jurídico, no qual perpassa por um percurso sistêmico e se “findam” como Ato Institucional, soberano. Nesse sentido, Orlandi (2006) destaca que a formação do pensamento “social” preexiste ao “jurídico”, e que este último,

é uma forma de institucionalizar essa relação material entre os homens: a de serem em sociedade. O social/político existe em suas formas antes de se explicitarem as relações dominadas/conformadas pelo jurídico que dará a forma do Estado funcionar. Aí estamos na relação Estado/instituições/ processos de individualização dos sujeitos. (ORLANDI: 2006, p.10)

Dessa feita, infere-se que a associação íntima entre língua e civilidade assume posições de interdependência, e o ideal de Língua, dessa forma, como instrumento de poder que se unifica diretamente ao discurso de polidez e fineza que se atribui ao povo brasileiro.

O processo de construção do enunciado em análise, já se manifestava nos registros de Silva ( 1879 ), autor Brasileiro, em seu *Diccionario da Lingua Portuguesa*, datado de 8 de junho de 1789, nos quais demonstra o sentido de se colonizar por meio da língua, em que esta, dá-se o papel de construtor de identidade. O Autor, portanto, contextualiza a função da expansão do ensino de LP para a construção das nações em torno das famosas “descobertas” territoriais e considera que,

SENDO a riqueza das Línguas com jufla razão confederada como huma balança fiel em que fe pôde pezar ouro efio o progrejfo da civilifacção das Nações- grande argumento de gloria dahl refulta à Gente Portuguesa , cuja Língua em todos os conhecimentos humanos não fó chegou ater feo próprio o cabedal precifo, mas ainda repartia com as outras Nações, que nas quatro partes do mundo conhecido delia tomarão muitos termos, principalmente em Geografia, Hlftorla Natural, Commercio, e Navegação. (SILVA 1879, p. 5 Sic)

Em termos significativos, o discurso acima reafirma a importância de se expandir as “quatro partes do mundo” a LP para o progresso das civilizações, atribuindo ao sujeito ao qual é direcionado um apagamento de sua memória discursiva no que tangem aos costumes e identidade de um povo. O Sujeito, portanto, “ ao significar suas relações politicamente, projeta seu lugar futuro, desloca-se na história. ” (ORLANDI: 2006, p.12) Assim, inicia-se o processo de civilização por meio da imposição de uma língua que traz consigo uma historicidade alheia, e propicia o “esquecimento” da organização cultural vigente no “povoado”, até então.

Nessa perspectiva, surge-se em meio a um processo de transformação, um novo discurso, o de “civilidade” que se apropria de uma materialidade discursiva, na qual se constitui de algo ainda maior: transcende-se do objeto de ação marcado pelo verbo Civilizar para o substantivo Civilidade.

Segundo o *Dicionário de Online* (2016), o Verbo em questão, se apresenta pelo intento de “fazer sair do estado primitivo: civilizar um povo. Instruir, polir. Tornar civil, cortês. Passar ao estado de civilização, progredir. Tornar-se polido (falando de pessoas).” Marcas expressivas, nas quais serão discutidas pela série: fazer sair do estado primitivo/ Passar ao estado de civilização, progredir.

A constituição das sequências discursivas, “fazer sair” e “passar” sinalizam uma força exteriorizada, que impõem, institui, não se trata de uma condição de transformação do sujeito, se lhe é forçado pelo imperativo que se apresenta. E, a imagem adquirida pela aquisição da língua se instaura no verbete “Progredir”, que por si só carrega sinais evidentes de uma nova classe de pessoas: Tornar-se polido (falando de pessoas), conforme o mesmo Dicionário.

Esses sentidos configuram-se na relação de poder da língua como instrumento essencial para o exercício da cidadania, que se converge ao ato de civilizar. Isto é, após a sociedade ganhar status de civilidade, passa



a se ter como “direito” o exercício da cidadania, como se na organização anterior, Povo, não fosse digno de tal.

Essa construção histórica e significativa do discurso “cidadania”, segundo Oliveira (2006), apresenta grande circulação contemporânea, e se associa intimamente ao termo “civildade”. Assim, como elemento determinante, apresentam-se desdobramentos nos sentidos que se referem a “qualidade de cidadão” ou “condição de cidadão”, como afirmado anteriormente. (OLIVEIRA: 2006:21).

Compreende-se, então, que nesse jogo discursivo “algumas palavras se alinham: por um lado tem-se a construção: “aglomeração, população, povo, manifestação/mobilização social, comum, civil”, que aliado ao “novo”, apresenta-se em um sentido mais polido, como “Cidadão, cidadania” que “entram pela proximidade com que, o discurso urbanístico, passou a estabelecer a relação entre povo/ cidadão, cidadania.” (ORLANDI: 2006, p.13)

Concebendo-se o imaginário de civilização por meio da língua, historicamente, a LP foi instituída no Brasil a partir de decretos, que ao longo do tempo, foram reafirmados por Atos e Acordos instituídos. Esse estudo já abordou a consolidação da Língua oficial a partir de 1943, posto que o a Constituição Brasileira reafirmava a supremacia dessa língua “nacional” como única. No entanto, a forma em que a história se inscreve no discurso de civildade, por meio da língua, se valida pelo tempo e espaço. À medida que os Atos firmados, reforçam o ideal de uma língua eurocêntrica, a nação se consolida como potência mundial. Passa a se inscrever na historiografia intercontinental.

Nesse aspecto, para se compreender a formação processo discursivo em evidência, há que se revelar uma memória discursiva, que para Mariani (1996), trata-se de uma ação histórica “resultante da disputa de interpretações para os acontecimentos presentes ou já ocorridos,” (MARIANI: 1996, p.38). Para tanto, há que se observar a trajetória da institucionalização da língua em sua historicidade, a fim de que o sujeito ao qual se refere discurso se torne manifesto, propiciando ao analista a possibilidade de uma aceção quanto a sua posição durante e após o processo de formação discursiva: Povo-Língua-Nação = Civildade.

Percebe-se, portanto, que não se mediram esforços para constituir a LP como oficial. Desde o “achamento”, a Classe Dominante buscou meios para tal imposição, na qual trava uma batalha contra a Língua Geral já instaurada e usada por toda a Costa. Reforçando esse intento, 1758, a LP se torna idioma oficial do Brasil, por meio de um decreto do Marquês de Pombal, que também proíbe o uso da língua geral.

Esse ato, segundo o periódico “Teia Portuguesa” (2004) foi concebido como heroico, que se deve inscrever na memória do país por tamanha contribuição, conforme destaca a reportagem:

O Marquês de Pombal, apesar de muitos defeitos, de uso e abuso do poder, **foi, no entanto, um político de uma visão extraordinária.** A Lei de 1758, **contribuiu de forma indiscutível para a unificação do país e a defesa da língua portuguesa no Brasil e em paralelo, no mundo. Sem esta medida, a língua portuguesa não ocuparia o lugar que ocupa hoje no mundo, nem o Brasil seria o país que é atualmente.** (...). Após mais de dois séculos de condição minoritária, do uso do português no Brasil em relação à língua dos nativos, sua predominância no país começa a se dar a partir da segunda metade do século XVIII. (...)

**O crescente número de falantes do português começa a tornar o bilinguismo das famílias portuguesas no país cada vez menor.** (A História do Português Brasileiro: 2006. in.- <http://www.teiaportuguesa.com/>- grifos meus).

Para o Editorial, o Ato prescrito pelo Marquês, tem fundamental relevância, e é descrito como medida “extraordinária” que revela o pensamento, segundo o discurso, que vai além de seu tempo, algo denominado como “admirável, espantoso, grandioso” (MICHAELIS: 2016) Essa medida, continua o Artigo, foi o divisor de águas para se instaurar o mérito de “civilidade” na nação brasileira, pois sem o própria, a LP “não ocuparia o lugar que ocupa hoje no mundo, nem o Brasil seria o país que é atualmente”. E defende a unificação da língua, ao passo que determina o fim da Língua Geral, ou as de outros falares existentes no país, como as línguas indígenas, não as reconhecendo como pertencentes a população brasileira: “o crescente número de falantes do português começa a tornar o bilinguismo das famílias portuguesas no país cada vez menor”.

Conforme Mariani (2004), referindo-se ao “Diretório dos Índios, lei sobre a proibição da Língua Geral de 1758, este “foi necessário um ato político-jurídico, para institucionalizar, oficializar de modo impositivo que era essa, e apenas essa, a língua que deveria ser falada, ensinada e escrita, exatamente nos moldes da gramática portuguesa vigente na Corte” (MARIANI: 2004, p.33).

Dá-se, então, um processo de desapropriação linguística, no qual se deve “esquecer”, e, em uma desconstrução mnemônica, apagar qualquer traço que não pertença à Língua ora oficial e filiada à Portugal. Nesse sentido, há-se o intento de se homogeneizar linguisticamente a Nova Terra,

no qual teria por significação o domínio português para com sua colônia, “pois era a língua da elite administrativa e das autoridades jurídicas e eclesiásticas”. (MARIANI: 2004, p. 33).

Em tempos recentes, considerando o processo histórico da implantação da LP como oficial no Brasil, percebe-se que, periodicamente, esta tem sido reafirmada como soberana por meio novos Atos ou Decretos, como novamente reforça a Constituição Federal de 1988, que em seu Artigo 13 dá notoriedade a LP, quando se trata do Capítulo III-Nacionalidade:

**Art. 13.** A Língua Portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil.

**1º** São símbolos da República Federativa do Brasil a bandeira, hino, as armas e o selo nacionais.

**2º** Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão ter símbolos próprios. (CF-1988- JusBrasil: 2016)

O reforço se inscreve na Carta Magna e se caracteriza no Capítulo em que se trata justamente da “Nacionalidade”, ou seja, do patrimônio do País. A versão **online** do Michaelis (2016) define o termo como:

**Nacionalidade:**

**1** Qualidade de nacional; naturalidade. **2** Agrupamento de indivíduos com a mesma origem ou pelo menos com uma história e tradições comuns. **3** Conjunto dos caracteres que distinguem uma nação. **4** Nação. **5** Independência política. **6 Sociol** Grupo (racial ou cultural) de conflito que está lutando para conseguir autonomia e **status** num grupo de nações. **N. adquirida, Dir:** aquela que provém de naturalização, casamento etc. **N. de origem ou natural, Dir:** a que é determinada pela filiação, ou lugar do nascimento, ou por ambos. (MICHAELIS: 2016- **Online**)

Ao se observar pela caracterização 1: “Qualidade de nacional; naturalidade”, ao discurso se incorpora uma condição natural, em que se determina seu nascimento (Naturalidade). Nesse sentido, a LP não deve ser “vista” como estrangeira, pois sua materialidade representa a própria pátria Brasil. Assume-se, pois, o caráter de: NATURALIADE, que segundo o mesmo Dicionário, se conceitua pela “ **(1)** Qualidade do que é natural. **(2)** Estado ou modo de ser conforme à natureza. **(3)** Simplicidade, singeleza. **(4)** A pátria. **(5)** Naturalização. **A n. de alguém:** a sua pátria; a terra onde nasceu.” (MICHAELIS: 2016- **Online**)

Por esse viés, afere-se que há um discurso jurídico ao qual impetra o “status” a LP de língua Mãe, que se perpassa pelos sentidos de **Língua Materna- Língua Oficial-** e se configura como **Língua Nacional**, se apropriando das características locais, e, por conseguinte, diferenciando-se do falar praticado em Portugal.

Nessa perspectiva, como discurso jurídico, o direito de nacionalidade, segundo Dias (2002) se apresenta pela “possibilidade do indivíduo estar inserido em um Estado”, e revela uma proximidade, “que une a pessoa a este Estado determinado, colocando-a dentro da sua dimensão pessoal, lhe conferindo os direitos de proteção, e impondo-lhe os deveres advindos desta ordem estatal. ” Assim, continua o Jurista, citando Cretella Junior (1994) “ “nacionalidade brasileira” é o atributo da pessoa a quem a regra jurídica constitucional confere esse status, quer pelo nascimento, quer por fato posterior ao nascimento”. (DIAS 2002, In: [www.ambitojuridico.com.br](http://www.ambitojuridico.com.br)).

Percebe-se que, ao personificar a LP, a conferindo status de “nacionalidade brasileira”, constitui-se uma aproximação na qual se estabelece uma relação entre Ela e o Estado. Sendo, pois, a LP “filha desse Poder, esta recebe o direito de proteção, e, por outro lado, tem deveres para com a Pátria. Assume-se, portanto, como Língua Brasileira, ainda que tenha por nome sua filiação europeia.

Pertinente ao tema em debate, Dias (2002) discorre sobre a formação jurídica da terminologia Nação, que diferentemente de POVO, que pelo direito trata-se de “elemento humano”, o primeiro tem em si uma,

Complexidade do fenômeno de nação, e resulta da multiplicidade de fatores que entram na sua composição, uns de natureza objetiva, outros de natureza subjetiva. A raça, a religião, a língua, os hábitos e costumes, são fatores objetivos que permitem distinguir as nações entre si. A consciência coletiva, o sentimento da comunidade de origem, é fator subjetivo da distinção. (DIAS: 2002: <http://www.ambitojuridico.com.br>)

Assim, a Língua se apresenta como fatores essenciais para “o reconhecimento” de uma Nação, e é nessa vertente, que a LP se constrói como forma de consolidação de um povo civilizado, como queria os antepassados que criaram meios para impor a LP como oficial no Brasil.

Durante esse processo histórico, a LP sofreu, ainda, influências dos espanhóis, holandeses e demais países europeus que invadiram o Brasil, após a independência (1822). Isso, segundo, Câmara Jr. (1971) explica o

porquê de algumas diferenças de vocabulário e/ou sotaque existentes entre algumas regiões do Brasil, bem como para com o português de Portugal.

Diante disso, para a manutenção de seu escopo fundamental, os Acordos Ortográficos têm sido um aspecto significativo nas tentativas de se unir os países falantes da LP, ou pelo menos, aproximá-los no que se referem à escrita. Recentemente, segundo o portal do MEC (2014) houve-se mais uma reforma ortográfica, iniciada em 2009, que passa a vigorar em 2016, a partir de um acordo feito entre os países que tem como idioma oficial a língua portuguesa, e algumas regras de escrita que diferenciavam a norma, foram modificadas, deixando-a unificada. A oralidade, no entanto, continua mantendo consideráveis distinções.

Atualmente, em meio a uma nação firme e pujante, composta por uma heterogeneidade ímpar, a sociedade ainda permanece presa às correntes eurocêntricas, e propagam a imagem de que a Civilidade está aliada diretamente a uma língua de prestígio, daí a necessidade de tais Acordos que buscam “apagar” as marcas constituídas na LP ao longo dos anos.

De fato, em uma análise cuidadosa, conforme Mariani (2008:75), percebe-se que esta ainda hoje tem funcionado “como dos símbolos do Império, e o esforço em catequizar e civilizar os indígenas nada mais era senão incluí-los nos moldes da civilização europeia,” fornecendo-lhes o que “supostamente estaria faltando para esta inclusão: uma estrutura jurídica administrativa, uma autoridade governamental, uma religião e uma língua comum”. Dessa forma, compreende-se que a LP, historicamente, alcançou status de promotora de civilidade e tem sido uma exímia aliada para a manutenção do poder do Estado ao qual representa.

### III. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A História das Ideias Linguísticas dialogando com a Análise do Discurso, permite ao analista observar fatos que envolvem a língua em relação a sua própria historicidade. Nunes (2008) revela que o estudo das Ideias associadas à AD evidencia novos pontos de vista para a análise da documental, em se tratando da própria linguística, como um saber histórico.

Assim, discutir sob as lentes da AD, o modo em que o processo discursivo do enunciado “civilizado”, se construiu e se validou historicamente, por meio da oficialização da LP no Brasil, e como este vem se mantendo na atualidade, provocou inquietações e despertou o interesse em novos olhares para a compreensão do modo de como se pode examinar por meio de fatos históricos os saberes sobre a Língua.

Compreender as relações entre a Língua e o Poder que se estabelecem por meio de formação discursivas, as quais levam a concepção de que esta atribui efeitos de sentidos de civilidade para um povo, tornando-o uma nação, é de suma importância para a compreensão da própria história do brasileiro, de sua identidade, e de como foi se “perdendo” as características peculiares ao longo do tempo, bem como a LP foi se constituindo soberana para a Sociedade atual.

É incontestável o valor da língua para uma nação, pois é por meio dela que se propagam os ensinamentos e sua cultura. É digno de nota, porém que o processo de implantação da LP no Brasil, como instrumento de civilização provocou um apagamento cultural, que se propagou ao não se respeitar as línguas faladas pelos indígenas na colônia, o que provocou o monolíngüístico e uma ruptura quanto a riqueza de saber que os falantes, nos dias atuais poderiam desfrutar.

Percebe-se, pois, que o discurso de “civilizar” por meio da Língua, está aliado às regras que são ditas por uma classe dominante, e que o Brasil o incorporou, desde a colonização e ainda o tem praticado na atualidade, por meio de uma pedagogia de ensino da LP que raramente valoriza suas peculiaridades. O que tem se ditado nas escolas, é que apesar da oralidade ser divergente da escrita, *ali* se deve “aprender” a norma padrão, a forma em que se distingue a sociedade culta das demais, é, pois, a incorporação do sentido de “civilidade” se manifestando livremente e cada vez mais vívido.

Assim, as análises evidenciaram que os efeitos de sentidos atribuídos a Povo (sem cultura por serem desprovidos de uma Língua de prestígio), Língua (Língua Portuguesa-filiada aos conceitos eurocêntricos que condicionavam o poder) e Nação ( que após a oficialização da língua, lhe é atribuída status de Sociedade Organizada, ressaltando sua cultura e ascensão social) têm validado o discurso de “Civilidade” por meio da imposição da Língua, evidenciando-se e se mantendo cronologicamente, por Atos e Decretos Institucionais desde a era da Colonização, até a Contemporaneidade.

## ABSTRACT

The Article which now is presented is the partial result of a theoretical research carried out by Profletras, by Unemat- Cáceres Campus-MT, and aims to understand the senses effects that the entries People – Language – Nation, present in the Oficialization Decree of the Portuguese Language in Brazil, dated 1943 and quoted by Guimarães (1994) may cause. To this end, we

analyzed discursively the utterance "CIVILITY" that is formed from the imposition of the Language in the country since its colonial times till the present days, through other decrees, such as the Marquis of Pombal, in 1758 in which forbade the use of the General Language and imposed the exclusive use of the Portuguese Language, and in recent times, the subscribed in Brazilian Federal Constitution of 1988, instituting it as National Property. The theoretical foundation was based on the conceptions of the Discourse Analysis, by French origin, and widely spread in Brazil by Eni Orlandi, from the decade of 1960, and dialogue with the History of the Linguistic Ideas (HIL) that constitute a way to observe the language historically. The HIL produces a moving of the historicity and allows, therefore, to examine discursively historical facts and knowledge of the language. Thus, the analyses are based on a look for the historicity of the deployment process of the language in Brazil, and as this imposing conditioned the ideal of ' Nation ' to the brazilian still settler. The analyses showed that the effects of meanings attributed to People (without culture for being devoid of a prestigious Language), Language (Portuguese Language - affiliated to the Eurocentric concepts which conditioned the power) and Nation (which after the officialization of the language, it is assigned the status of an Organized Society, emphasizing its culture and social ascension) have validated the speech of ' Civility ' through the imposition of the language, showing up and keeping it chronologically, by Acts and Institutional Decrees since the era of the Colonization, to the contemporary times.

**KEYWORDS:** Civilized People; History of the Linguistic Ideas; Discourse analysis

## REFERÊNCIAS

CABRAL, João Francisco Pereira. *A diversidade cultural em Lévi-Strauss; Brasil Escola*. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/filosofia/a-diversidade-cultural-levi-strauss.htm>>. Acesso: 21 de junho de 2016.

CAETANO, Marcelo. *Direito Constitucional*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1987:159, v. 2.

CÂMARA JR., Joaquim Matoso. *História e estrutura da Língua Portuguesa*. 2ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.

CORTESÃO, Jaime. *A Carta de Pero Vaz de Caminha* (Lisboa: Portugal, 1967, pp. 221-57), apud Darcy Ribeiro & Carlos de Araújo Moreira Neto (orgs.), *A fundação do Brasil: Testemunhos, 1500-1700*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992, pp. 84-91.]

CRETELLA JR, José. *Comentários à Constituição brasileira de 1988*. 3ed. Rio de Janeiro: Forense, v. 2 1994:1071.

DIAS Júnior, Jairo. *Direito à Nacionalidade*. In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, III, n. 9, maio 2002. Disponível em: <<http://www.ambitojuridico.com.br>. In: revista\_artigos\_leitura&artigo. Acesso: em junho 2016.

Gramática no Brasil In: *História das Idéias Lingüísticas, construção do saber*. in: [www.teiaportuguesa.com/webquestslinguaportuguesa/resposta9.htm](http://www.teiaportuguesa.com/webquestslinguaportuguesa/resposta9.htm)- acesso: 21 de junho de 2006.

GUIMARÃES, Eduardo. *Sinopse sobre os Estudos Do Português no Brasil*. Relatos 1. Campinas. Unicamp: (1994) In: [http://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos\\_01.html](http://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_01.html). Acesso: 14 de junho de 2016

JUSBRASIL. *Constituição Brasileira –Artigo 13 da Nacionalidade*. In: [www.jusbrasil.com.br/topicos/10640315/artigo-13-da-constituicao-federal-de-1988](http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10640315/artigo-13-da-constituicao-federal-de-1988). Acesso 23 de junho de 2016.

MARIANI, B. S. C. . *Da colonização lingüística portuguesa à economia neoliberal: nações plurilingües*. Gragoatá (UFF), v. 24, 2008: 71-88,

MARIANI, B. S. C. *Colonização lingüística*. Campinas - SP: Pontes, 2004.

MARIANI , B. S. C. *Ideologia e inconsciente na constituição do sujeito*. Gragoatá, Niterói: linguagem, língua e discurso, 1996.

MEC- Avanços na implantação do Acordo Ortográfico. In: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso: 23 de junho de 2016.

ORLANDI, E. P. *A linguagem em revista: a mulher-fêmea*. In: A linguagem e seu Funcionamento: as formas do discurso. 4a ed. Campinas: Pontes, 1996

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999

ORLANDI, E. P. (Org.) *Formação de um espaço de produção lingüística: A Gramática no Brasil* In: História das Idéias Lingüísticas, construção



do saber metalingüístico e constituição da língua nacional. MT: UNEMAT Editora, 2001

ORLANDI, E. P. . *A noção de "povo" que constitui em diferentes discursividades*. In: Silva, Shirley C. (org) Os sentidos do Povo. São Carlos: Claraluz, 2006.

OLIVEIRA, Sheila Elias de. *Cidadania: história e política de uma palavra*. Campinas: Pontes Editora, RG Editores, 2006

SILVA, Shirley C. *História das Ideias Linguísticas: o que é?* In: Revista Philologus, Ano 14, N° 41. Rio de Janeiro: CiFEFiL, maio/ago.2008.

SILVA, António de Moraes, *Diccionario da lingua portugueza composto pelo padre D. Rafael Bluteau, reformado, e acrescentado por Antonio de Moraes Silva natural do Rio de Janeiro* (Volume 1: A - K). In: <http://www.brasiliana.usp.br/handle/1918/00299210> . Acesso em: 18 de junho de 2016.

PIRES, Cibélia Renata da Silva. *O uso da língua geral e sua restrição na América portuguesa*. In: <[www.posgrap.ufs.br/periodicos/revista\\_forum\\_identicidades](http://www.posgrap.ufs.br/periodicos/revista_forum_identicidades)>. Acesso em: 18 de junho de 2016.

TEIA Portuguesa. *A História do Português Brasileiro*: 2006. In.-[http://www.teiaportuguesa.com/webquests\\_lingua\\_portuguesa/resposta9.htm](http://www.teiaportuguesa.com/webquests_lingua_portuguesa/resposta9.htm). (Acesso em 18 de maio de 2016.)

# O ENSINO DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E GRAMÁTICA EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO

LUCIRENE DA SILVA CARVALHO (UESPI)<sup>1</sup>

## RESUMO

Apesar de muito discussão e teoria sobre variação linguística, nos últimos tempos tem se discutido ainda a importância da articulação entre o ensino de gramática e variação linguística em sala de aula, tendo em vista que na escola ao mesmo tempo em que trata da variação linguística dissociada do ensino gramatical, exige do aluno conhecimentos da norma padrão, exigindo destes uma reflexão pautada no uso correto de norma. Nesta abordagem, consideramos que tanto a variação linguística quanto o ensino de gramática exercem papéis basilares no processo de aquisição do conhecimento e ampliação dos horizontes cognitivos. Para isso, o professor de língua materna deve estar atento às modalidades existentes na base linguística, respeitando o contexto de vida do aluno e o seu papel como cidadão. O trabalho se apoia em autores que discutem questões relacionadas à variação linguística e ensino de gramática, dentre eles citemos Bagno (2001, 2003, 2010), Labov (2008), Fiorin (2007), Koch (2005), dentre outros. A pesquisa molda-se na técnica de pesquisa documental, na qual adotamos as pesquisas bibliográfica e qualitativa, visto serem consideradas fontes secundárias, que abrangem toda a bibliografia já tornada publicada em relação ao tema em análise, além de agregar a esta, a pesquisa qualitativa, que busca analisar e interpretar as informações colhidas nos autores, dando-lhes um tratamento objetivo e consensual.

**Palavras-chave:** Variação Linguística. Gramática. Sala de Aula. Ensino de Língua.

<sup>1</sup> Professora associada I, atualmente coordenada o curso de Letras/Português do Campus Poeta Torquato Neto, biênio 2020-2022, além de atuar como professora do Mestrado Profissional (PROFLETRAS) na mesma IES.. Email: [lucirenesilva@cchl.uespi.br](mailto:lucirenesilva@cchl.uespi.br)

## INTRODUÇÃO

É consabido que variação linguística e gramática são duas vertentes de estudos muito discutidas nos dias de hoje. A maior parte destes debates esbarram na maneira com que estes assuntos são trabalhados na educação básica. Consideramos que estas temáticas, muitas vezes, não são trabalhadas de maneira adequada pelos professores dentro de sala de aula. A variação é inerente à língua. Em síntese, pensar em variação é admitir a organicidade linguística partindo do pressuposto de que todas as línguas variam. A isso se deve a necessidade de se discutir sobre ela em sala de aula.

No entanto, a gramática tradicional também ocupa um papel de extrema importância na sala de aula, pois embora estejamos fazendo uso corrente das variações, quando precisamos escrever uma redação, uma carta, um ofício, estar em uma entrevista de emprego, entre diversas outras situações, precisamos fazer uso da gramática normativa.

Como sabemos, a falha está no fato de as pessoas não compreenderem que é o contexto que determinará o grau de formalidade na linguagem. Não estamos aqui pensando em exclusões, mas em saber problematizar esses dois campos teóricos de modo eficiente, longe de quaisquer preconceitos linguísticos. Esse raciocínio se baseia na ideia de que temos que entender que o fenômeno de mudança da língua é uma razão de estudo e não de exclusão social (BAGNO, 2010).

Sabemos também que a gramática normativa é importante, e que os profissionais de língua portuguesa devem trabalhar esses conteúdos de maneira eficaz. Nessa ótica, concebemos que variação linguística e gramática são complementares, visto não haver língua sem gramática. O maior exemplo está na gramática internalizada, aquela que a criança aprende quando balbucia as primeiras palavras. Por mais que ela não saiba as regras que integram aquela língua, faz, no entanto, uso competente de várias de suas normas.

As línguas não vivem à deriva, elas precisam da gramática para existir, este é o x da questão. Pensar gramática e variação como complementares, auxiliaria muito mais o professor em seu ensino e conseqüentemente os alunos em sua aprendizagem.

A escola deve procurar mecanismos que possam manter uma relação entre ambas as partes de maneira que o ensino-aprendizagem seja beneficiado. Defendemos a ideia de que existe uma relação entre variação linguística e gramática, relação esta que propõe uma visão mais consciente

de nossa língua materna. Isso porque a gramática estrutura a língua. Logo, pensarmos em variação linguística é, antes de mais nada, pensarmos em uma mudança léxico gramatical.

## 2. VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS

A linguística é uma ciência que procura observar e descrever os fenômenos linguísticos de uma dada língua, de línguas afins, ou das línguas em geral. É por meio de seus estudos que o falante irá observar a variação da língua presente em cada indivíduo, de acordo com a sociedade em que ele está inserido.

Dentre as várias vertentes linguísticas, enfatizamos, nesta abordagem, a Sociolinguística, área de investigações onde o eixo de estudo é a relação dicotômica linguagem versus sociedade. Conforme diretrizes da sociolinguística, a língua é um mecanismo puramente social, uma vez que é por meio dela que a sociedade se materializa. Por esta razão estão ligadas entre si de modo inquestionável.

Labov, o precursor desta linha de pesquisa, pontua que:

a base do conhecimento intersubjetivo na linguística (SIC) tem de ser encontrada na fala - a língua tal como usada na vida diária por membros da ordem social, este veículo de comunicação com que as pessoas discutem com seus cônjuges, brincam com seus amigos e ludibriam seus inimigos (LABOV, 2008, p.13).

Labov considera a fala como um elemento fundamental para prática comunicativa, já que é responsável por propor uma dimensão conversacional entre membros de uma dada comunidade linguística.

Por isso, é muito importante para nós, falantes da Língua Portuguesa, trabalharmos a variação da língua em sala de aula, de maneira que os alunos não se critiquem e respeitem a forma de falar de cada um, tendo em vista que a fala é um fator individual. Dessa forma, Bagno (2001) afirma que:

simplesmente não existe erro em língua. Existem, sim, formas de uso de línguas diferentes daquelas que são impostas pela tradição gramatical. No entanto, essas formas diferentes, quando analisadas com critérios, revelam-se perfeitamente lógicas e coerentes. (BAGNO, 2001, p.25-26).

Partindo do princípio de que o Brasil é um país bastante amplo e possui diversas culturas em cada estado, sendo que esses estados são constituídos de diversas regiões, é comum que a língua falada apresente essa variação, por isso ficaria inviável criar regras gramaticais para cada região. Entretanto, devemos considerar que não temos vários idiomas, mas sim variações, pois pertencemos à mesma nacionalidade.

No que tocante à variação linguística, Fiorin (2007) assim se posiciona:

quando se fala em variação é comum fazer referência a Sociolinguística, essa área da ciência da linguagem que procura, basicamente, verificar de que modo fatores de natureza **linguística e extralinguística estão correlacionados ao uso de variantes nos diferentes níveis da gramática de uma língua – a fonética, a morfologia, a sintaxe e também no seu léxico**. A sociolinguística ocupa-se em desvendar a heterogeneidade, ou seja, a variação se organiza. (FIORIN, 2007, p.125; destaque nosso).

As ideias de Fiorin (2007) são fundamentais para discussão sobre a língua enquanto ferramenta de coesão social. O autor destaca que a variação da língua é resultante de um processo de natureza linguística e extralinguística. Isso significa dizer que as mudanças que ocorrem na base linguística de um idioma, muitas vezes, não encontram justificativa dentro da própria língua.

Essa concepção nos proporciona uma visão problematizadora de língua, situando-a em uma esfera pragmática, uma vez que o contexto em que opera é determinante para seu uso de maneira consciente. Portanto, esse raciocínio está diretamente relacionado ao princípio do interacionismo, em que a língua é construída na medida em que se constrói e se articula à situação de uso (MOITA LOPES, 2006).

Desse modo, a língua varia conforme fatores internos ou externos. Nesse último caso, a posição geográfica, social, cultural e histórica são condicionantes para uma variação linguística significativa.

Fiorin (2007) também analisa as variantes em diferentes níveis de gramática (fonético, morfológico, sintático e lexical). Essa percepção nos remete à questão estrutural de Saussure, não no que se refere à ideia de fala como ponto periférico, mas sim no que tange ao ponto de vista estrutural da língua. Isto é, se há uma variação da fala, automaticamente haverá também toda uma mudança na estrutura do vocábulo (morfologia), na relação deste vocábulo na linha sintagmática (sintaxe), o que resulta em

uma pronúncia também diferenciada (fonologia). A relação entre contexto e texto se encarregará de uma outra alteração (lexical).

Em outras palavras, a variação linguística é concebida como duas ou mais formas alternativas de dizer a mesma coisa no mesmo contexto, com o mesmo valor de verdade. Levando em consideração o termo variável, decorrente da complexidade social e os processos de variação, o sociolinguista envida esforços para obter generalizações abstratas.

Assim, a classe de variantes constitui duas ou mais formas concretas de uso. Estas, quando ordenadas ao longo de uma dimensão contínua, são determinadas por uma ou mais variáveis independentes, de natureza linguística ou extralinguística. Daí ser necessário que os professores de Língua Portuguesa tenham conhecimento de que a linguística faz parte da vida de cada um e saibam como trabalhá-la dentro da sala de aula, de maneira a estimular o interesse dos seus alunos.

Para tanto, faremos referência, neste passo, ao papel basilar das práticas de letramento em sala de aula. É necessário levar em conta que a língua não é estática, e que suas mudanças de base linguístico-gramatical são consequências de um meio também em evolução, conforme acredita Bagno (2010). Com base nesse raciocínio, o aluno da educação básica será levado a perceber a organicidade da língua, o que o instruirá em situações comunicativas cotidianas nas situações reais de uso.

### **3. GRAMÁTICA NORMATIVA**

A gramática normativa não deve ser deixada de lado, como muitos acreditam, pois corresponde a uma sistematização de procedimentos linguísticos também característicos de certo tipo de uso da língua portuguesa em nosso país.

A compreensão produtiva do relacionamento entre variação linguística e gramática normativa só será possível se a entendermos também como uma variação de nossa língua, conforme Bagno (2001). Todas as línguas possuem sua gramática. Dessa forma, dentro da gramática tradicional, estudaremos regras que são naturalmente exercidas pelos usuários da língua de maneira inconsciente. Isso nos ajuda a organizar a formalidade de nossos discursos, desde que o professor de língua materna procure relacioná-la às diversas práticas discursivas em que o aluno se encontra diariamente.

A sociolinguística, embora respeite e reconheça a usualidade das variações, reconhece que a escrita deve ser formal, ou seja, embora se

fale “fror”, na escrita o aluno deve lembrar que a forma adequada é “flor”. Aceitar a primeira forma de escrever, não quer dizer que a sociolinguística induza ao “erro”, significa dizer que esta reconhece as diversas formas linguísticas disponíveis em nosso repertório verbal, e não nega à gramática, como muitos leigos podem pensar. Nessa perspectiva, Bagno (2001) salienta que:

a gramática tradicional foi avançando, conquistando terreno, impondo seu domínio: a partir de um pequeno setor do universo total da língua, a gramática tradicional saiu ‘colonizando’ todo o resto, criando um império de ideias, noções e preconceitos sobre o que é ou não é ‘língua’, que perdura quase inalterado até hoje no senso comum. (BAGNO. 2001, p.17).

A reflexão de Bagno nos faz refletir a respeito da proporção do senso comum, o qual parece ainda pairar na mente de muitas pessoas. Em momento algum, a Sociolinguística e a Linguística Aplicada condenam o ensino de gramática, mas sim a maneira prescritiva que vem sendo introduzida na educação básica. Essa forma de ensino alimenta as concepções do senso comum e dificulta cada vez mais uma prática de ensino em que é (im) possível relacionar gramática e variação linguística.

Dessa feita, embora para muitos linguistas a gramática tradicional seja considerada como uma forma de preconceito, ela não pode ser descartada da linguagem, da Língua Portuguesa. Entretanto, é preciso que o professor saiba trabalhar a gramática, já que tem um papel importante para os estudos da linguagem. No entanto, é pertinente enfatizarmos a ideia de um ensino de gramática em que o aluno é levado a relacionar o elemento gramatical e sua função no texto.

Esse ponto de vista converge com as propostas de letramento, tendo em vista que o elemento gramatical tem uma função no texto, função esta que culmina na produção de enunciados discursivos maiores. Para atender a esta especificidade, propomos um ensino de gramática voltado à prática de leitura e escrita, de maneira a induzir o aluno a uma escrita mais consciente e consistente, longe de um raciocínio periférico e alienado do uso gramatical.

### 3.1 Gramática e Variação: uma proposta de reflexão da atual conjuntura do ensino

Partindo das ideias de Bagno (2001), para se trabalhar a gramática tradicional dentro de sala de aula, é necessário partir do princípio que essa gramática não é algo fechado. Assim, é comum que as mudanças ocorram, lembrando, claro, que nosso país está repleto de diversidades culturais, diversidades essas que fazem com que os nossos falares sejam diversificados. Historicamente, há muitos imigrantes que foram transportados para o nosso país no passado, além da grande quantidade de indígenas que nele residem. Dessa forma explica-se a existência de tantas variedades linguísticas.

Bagno (2001) pontua ainda que:

[...] é preciso, sim, deixar de ver a gramática tradicional como uma doutrina 'sagrada' e 'infallível' para que os estudos gramaticais possam voltar ao seu lugar de origem: o da investigação do fenômeno da linguagem, o da tentativa de compreender a relação entre língua e pensamento, o do exame das relações que as pessoas estabelecem entre si por meio da linguagem, etc. em suma, empreender o estudo da gramática nas línguas dentro de uma perspectiva científica, de acordo com os conceitos modernos da ciência. Para isso, temos de parar definitivamente de ver GT como se nela estivesse contida a verdade absoluta e incontestável a respeito da língua, como se ela fosse um conjunto de leis intrinsecamente, boas e justas, como se desobedecer a tais leis fosse um crime contra a língua. (BAGNO, 2001, p.22).

Entretanto, é importante que se esclareça que embora estejamos nos referindo ao Brasil, todas as línguas<sup>2</sup> variam, pois onde há pessoas, há variação. por essa razão, a diversidade linguística não é um fenômeno unicamente local, daí a heterogeneidade ser inerente a qualquer língua. Bagno (2003) ainda ressalta que:

A língua falada é um tesouro onde é possível encontrar coisas muito antigas, conservada ao longo dos séculos, e também muitas inovações, resultante das transformações inevitáveis por que passa tudo que é humano e nada mais humano do que a língua [...] (BAGNO, 2003, p.24).

---

2 Neste caso em especial, usamos a palavra língua em substituição à palavra idioma.



Dessa forma, é necessário que o professor de Língua Portuguesa traga para dentro da sala de aula textos que sejam de autores variados, de variados momentos históricos, escritos de acordo, ou não, com a gramática tradicional, e também textos regionais, textos, enfim, em que se demonstrem, amplamente, portanto, características específicas de uma localidade, de grupos e de épocas.

Isso, conseqüentemente, fará com que o aluno veja o seu contexto de vida e, assim, possa conhecer as mais diversas facetas de sua língua materna. Dessa maneira, também, o professor despertará um maior interesse discente, induzindo-o a procurar fazer paralelos entre o texto escrito, de acordo com a gramática tradicional, e o texto não escrito assim, entre o texto de uma e de outras regiões, entre os textos do presente e do passado e assim por diante.

De outro modo, é necessário mostrar que as diferenças culturais geram diferenças na fala de cada indivíduo, apontando que não existe o certo e o errado quando se fala do uso de línguas. Entretanto, é preciso levar em conta fatores situacionais de uso linguístico, isto é, fatores exofóricos que solicitam uma linguagem mais específica. Em outras palavras, no momento do uso linguístico, é imprescindível considerarmos o contexto do texto, para nos adequarmos à situação comunicativa.

Outra forma de fazer com que o aluno tenha um maior conhecimento sobre a gramática tradicional e sobre a variação da língua é estimular a leitura. Todavia, para incentivar o ato da leitura é preciso partir não apenas do professor, mas também dos pais dos alunos. Neste caso, no processo de formação de um aluno leitor, escola e família, juntos, desempenham funções precípuas, que alavancarão leitores em potencial.

É a partir dos primeiros anos de idade que o indivíduo irá demonstrar, ou não, esse interesse em ler. É necessário também que o aluno seja motivado a interagir com leituras construtivas para o seu futuro, pois é fato que, para haver uma melhor compreensão de um determinado texto, é preciso que haja um envolvimento deste com o leitor. Koch (2006) reforça que:

neste nosso percurso, destacamos que a leitura é uma atividade que solicita intensa participação do leitor, pois, se autor apresenta um texto incompleto, por pressupor a inserção do que foi dito em esquemas cognitivos compartilhados, é preciso que o leitor o complete, por meio de uma série de contribuições. (KOCH, 2005, p.35).

Koch (2005) discorre sobre o assunto pelo viés da interação entre leitor e texto. Nesta concepção, a construção de sentido não é algo cabível

somente ao texto, mas também a quem o lê, tendo em vista que quem o decifra simultaneamente lhe atribui significações, resultado de seu contato direto como mundo que o cerca.

Tendo por base a variação da língua, entendemos que este é um assunto que está tomando cada vez mais espaço na sociedade e nas discussões acadêmicas. É importante que o professor se disponha a pesquisar mais sobre o assunto, uma vez que o professor é o “agente de letramento”. Isto é, o profissional docente deve estar sempre em contato com diferentes práticas discursivas, procurando estabelecer um fluxo contínuo entre teorias e sua prática em sala de aula (BORTONI-RICARDO et al, 2010; KLEIMAN, 2009; SIGNORINI, 2006).

Há de se considerar também a dissonância entre as teorias vistas nos cursos superiores e o sistema educacional das escolas de ensino básico. Teoricamente, nas universidades, no decorrer da licenciatura em Letras, o desenho curricular dos cursos tem proporcionado grandes conhecimentos no que se refere à linguística.

Contudo, quando o professor se depara em sala de aula, se vê obrigado a trabalhar apenas a gramática tradicional. Dessa forma, é preciso que as escolas reformulem os seus conteúdos programáticos, dividindo melhor o que deve ser trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa. Este fato é preocupante sobretudo porque dentro dessa divisão temos que apresentar aos alunos noções básicas de linguística, gramática tradicional, literatura e produção textual.

Esse excesso de conteúdos acaba tumultuando o trabalho docente, levando o professor a não dar a devida atenção para nenhuma dessas vertentes de estudo, mesmo tendo em mente que todas são altamente complementares.

Ao levar em consideração que a linguística e a gramática devem ser trabalhadas juntas dentro de sala de aula, faz-se necessário que as escolas disponibilizem mais recursos para que o professor possa trabalhar de forma eficaz.

Primeiramente deve haver uma mudança nos livros didáticos. Não temos a intenção de denegrir a imagem dos referenciais didáticos, tampouco fechar os olhos para sua evolução, uma vez que tais livros vêm melhorando cada vez mais. O fato é que, ainda com todo esse progresso, os livros didáticos estão longe de ser o melhor recurso utilizado pelos professores com seus alunos dentro de sala de aula.

Com base na BNCC (2018), no componente Língua portuguesa do ensino Fundamental dos anos finais, há expressamente explicitado, que é papel da escola ampliar:

o contato dos estudantes com os gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas em direção a novas experiências. (BRASIL, 2018, p.136)

Conforme a BNCC (2018), o ensino deve ocorrer a partir de dados o mais próximo possível da realidade do aluno, tendo o texto como eixo fucral para o aprendizado efetivo desse aluno. Isso deve ser conduzido de uma maneira que ele se identifique com mais propriedade do discente e assim desenvolva sua cognição.

Outrossim, o pensamento transposto acima ilustra uma proposta para que a escola desenvolva artifícios que a auxilie nessa tarefa. Trata-se de fazer o aluno a ter uma postura investigativa do professor, instigando-o a procurar em outras fontes textos que sejam interessantes aos membros da comunidade linguística em que atua.

Para que isso seja real na prática docente, o professor deve abandonar o uso exclusivo do livro didático. Isso o torna um profissional com uma visão unilateral, o que diverge das propostas mais contemporâneas de metodologias aplicadas à educação. Tratando-se especificamente no ensino de gramática e variação, o uso único do livro didático como ferramenta metodológica induz, tanto o aluno quanto o professor, a nutrir uma concepção de gramática fundada no senso comum. Com isso, a ideia de que a gramática é a mais absoluta representação da norma culta, portanto algo não infringível, ganhando força e se perpetuando nos bancos escolares.

Nesse contexto, essa falsa concepção predomina nas instituições de educação básica por conta do culto ao livro didático, pois, não obstante algumas mudanças, estes materiais ainda não garantem um ensino reflexivo, sem estereótipos.

É preciso que o professor utilize outras formas para trabalhar o conteúdo, não se prendendo assim apenas aos recursos que as escolas disponibilizam, buscando sempre renovações que os auxiliem no processo de ação docente.

Sabemos, entretanto, que estudar a língua é um desafio para os pesquisadores. No que tange ao ensino de língua materna, esse desafio nos

parece ainda maior, uma vez que dentro da linguística existem noções muito variadas, mas todas de extrema importância para o cotidiano de sala de aula.

Algumas dessas noções encontram-se no campo de estudos da Sociolinguística, por estudar a fala induzindo-nos a articular esta manifestação linguística com seu contexto social o que é fascinante, mas ao mesmo tempo difícil.

O discente deve perceber que cada indivíduo possui a sua própria maneira de falar, que a fala que aprende com os seus pais sofre influências extralinguísticas no que se refere às regiões, aspectos culturais e ao contexto onde o indivíduo está inserido na sociedade, o que conduz todos a adquirir uma maneira singularizada de falar.

No entanto, a fala não é criada, e sim desenvolvida pouco a pouco. Por tal motivo, quando os alunos chegam à sala de aula e encontram pessoas que falam de diversas maneiras é comum que se sintam confusos.

Dessa forma, o professor deve se utilizar da diversidade na fala dos seus alunos para mostrar como a gramática é algo importante, e caso ela fosse descartada de vez das aulas de Língua Portuguesa, o professor teria que estudar as estruturas gramaticais na fala de cada aluno, o que seria uma tarefa quase impossível.

Sabemos, outrossim, que as salas de aula da educação básica pública no Brasil possuem em média quarenta alunos, todos oriundos de famílias diferenciadas. Logo, trazem consigo hábitos singulares adquiridos no seio familiar, o que se torna evidente no modo de falar, de se portar, de se comunicar.

É fato que não existe sala de aula homogênea, por este motivo, nesta abordagem, lançamos mão da concepção de heterogeneidade para explicar que o universo escolar é atravessado por linhas transversais de cultura, o que chamamos de multiculturalismo<sup>3</sup>. O professor deve saber lidar com essas diferenças, optando por um ensino de inclusão, onde a prioridade é incentivar o desenvolvimento das práticas de letramento dos discentes.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nas aulas de Língua Portuguesa, temos que trabalhar, portanto, a variação da língua, mas jamais descartar a gramática tradicional, pois

---

3 Nesta abordagem, adotamos a noção de multiculturalismo em Knechtel (2003).

ambas são de suma importância e devem ser utilizadas juntas dentro de sala de aula. O professor deve procurar um ponto consensual entre ambas, para que não reproduza um ensino fundado em exclusões e preconceitos. Isso significa dizer que a variação da língua e a gramática tradicional devem caminhar lado a lado, já que ambas são importantes a uma visão científica de nossa língua materna.

Mas para que isso aconteça da melhor forma possível, a escola deve adotar uma postura de ensino reflexivo, no qual o discente seja levado a raciocinar sobre as várias manifestações discursivas da língua.

Para isso, tanto o ensino gramatical, quanto o ensino das variantes linguísticas devem ser voltados às práticas de letramento no ambiente institucional, tendo em vista que a escola é uma entidade social, onde é possível ter contato diário com gêneros discursivos plurais.

Neste sentido, as mudanças ocorridas na base gramatical da língua devem ser entendidas pelos alunos como mudanças naturais de uma linguagem em constante evolução no interior mesmo dos gêneros textuais. Logo, não podemos separar os ensinamentos dos gêneros discursivos, dos gramaticais e dos variacionistas.

É preciso que não vejamos a gramática tradicional como uma forma de preconceito e sim como um conhecimento a mais que levaremos conosco em nossa vida hodierna. Assim, a variação linguística não deve ser vista como uma forma de preconceito, pois é um fenômeno que faz parte da cultura de cada falante. Nesse contexto, devem ser consideradas como parceiras, ambas ocupando um papel de extrema importância na vida de cada um de nós. Por isso, devemos trabalhar tais assuntos de maneira mais eficaz, não demonstrando, por conseguinte, nenhum tipo de preconceito, nem com a gramática tradicional, nem com variação linguística, estão irmanadas com o mesmo propósito: o ensino de língua materna.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **A norma Culta da Língua & Poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editora, 2003.

BAGNO, Marcos. **Não é errado falar assim. Em defesa do Português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010.

BAGNO, Marcos. **Português ou Brasileiro**. São Paulo: Parábola editora, 2001.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris [et al]. **Formação do Professor como Agente Letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

FIORIN, José Luiz. **Introdução à Linguística**. São Paulo: Contexto editora, 2007.

KLEIMAN, Ângela. Projetos dentro de projetos: ensino-aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento. IN.: **Revista Scripta**, 2009. V. 13, n. 24, p. 17-30.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Multiculturalismo e Processos Educacionais** – Curitiba: FACINTER, 2003.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A Coesão Textual: Mecanismos de Constituição Textual, a Organização do Texto, Fenômenos de Linguagem**. São Paulo: Contexto, 2005.

LABOV, Willian. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Introdução: Uma Linguística Aplicada Mestiça e Ideológica – Interrogando o Campo como Linguista Aplicado. IN.: \_\_\_\_\_(org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SIGNORINI, Inês. Prefácio. IN.: \_\_\_\_\_ (orga). **Gêneros catalisadores: letramento & formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

# COMO AS ANÁFORAS PRESENTES NOS TEXTOS MOTIVADORES INFLUENCIAM NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS: UMA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

ELIETE DE NAZARÉ BARBOSA SANTOS<sup>1</sup>  
PEDRO RODRIGUES MAGALHÃES NETO<sup>2</sup>

## RESUMO

As relações de referência estabelecidas nos textos através de descrições nominais com função de categorizar ou recategorizar os referentes em um enunciado podem comportar informações já compartilhadas por produtor e leitor, bem como explicitar crenças, opiniões e juízos de valor do produtor e, possivelmente, influenciar a visão do receptor sobre o item referenciado. Este estudo, de caráter descritivo, qualitativo e quantitativo, tem por objetivo verificar como a seleção dos termos selecionados para estabelecer a referência em textos motivadores, que compõem proposta de redação em aulas de Língua Portuguesa, pode influenciar sobre as produções textuais dos alunos. Para alcançar esse objetivo, foram coletados, analisados e quantificados dados em duas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública de ensino de São José de Ribamar - MA. Ao final do estudo, foi constatado que os alunos produzem os seus textos, majoritariamente, em concordância com as opiniões, crenças e juízos de valor presentes nas referências feitas pelo professor no texto motivador e raramente escrevem textos com argumentos que vão de encontro ao que é exposto no texto motivador. O aporte teórico adota como base a teoria de linguistas como Ingedore Koch (2010) e Halliday e Hasan (1976).

**Palavras-chave:** Referência, Categorização, Recategorização, Produção Textual, Ensino Fundamental.

1 Mestranda em Letras pelo Programa Proletras da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, eliete-ma@hotmail.com;

2 Doutor em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

## INTRODUÇÃO

**N**em todo aglomerado de vocábulos, frases e parágrafos é considerado um texto. Isso porque o conceito de texto adotado neste estudo não se restringe ao campo escrito ou mesmo verbal, é necessário considerar de alguns aspectos que perfazem a unidade de sentido do enunciado. Dentre elas está a coerência, amplamente estudada por linguistas como, por exemplo, Koch (2010).

Essa coerência textual pode ser constituída por mecanismos de processos de referenciação diversos. Esta pesquisa se atém às descrições nominais de categorização ou recategorização por anáfora, mais especificamente às relações de sentido, crenças e valores implícitas ou explícitas na seleção dos termos para retomar o referente.

Os mecanismos de referenciação são primordiais para o estabelecimento da coerência dos textos. Sob a ótica sociocognitiva-discursiva, adotada nesta pesquisa em consonância com outros estudos já realizados sobre o tema por autores como Capistrano Júnior, et al. (2017), há uma relação tripla entre a sociocognição, a coerência e o texto que reforça a ideia de que o sentido se dá por meio de operações sociais e que o texto não é uma estrutura essencialmente verbal.

O presente artigo tem o objetivo de analisar se as descrições nominais anafóricas de categorização ou recategorização presentes nos textos das propostas de redação interferem nas produções textuais dos discentes. Para tanto, foram selecionados 6 textos de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de São José de Ribamar, no estado do Maranhão.

As produções textuais foram orientadas pela professora regente de Língua Portuguesa da turma e agora autora do presente estudo. A metodologia de análise é quantitativa e qualitativa acerca dos processos de referenciação por anáfora descritiva nominal nos textos usados como proposta de redação aos referidos alunos e suas influências sobre as produções apresentadas por eles.

Com vistas a este fim, traçou-se um roteiro que perpassa por teorias relacionadas à coerência, processos de referenciação, anáforas, além de pressupostos que baseiam o estudo aqui exposto e por fim, as implicações dessas teorias no sentido dos textos produzidos pelos alunos que fizeram parte desta pesquisa.



## COERÊNCIA

A coerência está ligada ao sentido do texto, as relações que a unidade textual estabelece com o receptor, seus conhecimentos prévios compartilhados ou não com o produtor, são alguns dos aspectos que permeiam a coerência, que pode ser entendida como:

O grau em que um determinado trecho de **discurso** 'faz sentido'. Quando tentamos entender um trecho conexo de fala ou escrita, nosso grau de sucesso nessa tentativa dependerá de vários fatores. [...] Mas um fator de interesse e importância considerável é a **coerência** do discurso, sua estrutura, organização e conexidade subjacente (TRASK, 2011, p. 56).

Nesse sentido, um texto coerente apresenta um nível de conexidade, ligação entre as ideias, logicidade e continuidade elevado; em contrapartida, quando o leitor se depara com um texto que apresenta baixo ou quase nulo grau de conexidade entre as ideias, bem como aspectos ilógicos, tem-se um texto dito incoerente.

Segundo a concepção de coerência apresentada por Trask (2011), há uma relação entre coerência e coesão, posto que a ligação entre as sentenças, concatenação de ideias por meio de modalizadores, por exemplo, são campo de ação da coesão. Trata-se de uma conceituação mais estrutural, ligada ao texto verbal.

Já Teixeira, Santos e Riche (2013), sobre essa relação entre coesão e coerência, afirmam que a primeira é elemento importante que garante legibilidade, mas não decisivo para definir um enunciado como texto, pois mesmo que um bilhete, por exemplo, não apresente a estrutura perfeita, do ponto de vista da coesão, pode ter sentido construído pelo receptor e assim realizar a coerência textual.

E partindo-se da sociocognição, o texto é um ato de comunicação e a construção do sentido parte da relação entre o produtor, o texto e o receptor. E essa relação não acontece apenas por vias de aspectos estruturais da coesão, mas por vieses sociais que vão desde papéis sociais dos interlocutores até situações sociais em que essas unidades de comunicação são concebidas.

Mas há ainda sociocognição, definida por Capistrano Júnior, et al. (2017) como uma coleção de pressupostos que se referem à relação entre linguagem e contexto social, dá fundamentos à ideia de que o sentido é construído a partir de operações sociais.

Quando se entende o texto como uma forma de interação comunicativa, percebe-se a presença dos enquadres sociais em que essas unidades de comunicação são concebidas e o produtor passa a ser visto como aquele que destina seus textos a receptores, cujos papéis sociais são atribuídos ou imaginados pelo primeiro.

Ainda sobre a relação entre a coesão e a coerência:

Pode-se dizer portanto que **coesão** e **coerência** estão intimamente ligadas, pois dependem do conhecimento de mundo do leitor e da sua capacidade de decifrar as ligações existentes entre os componentes linguísticos. A coerência, portanto, não está apenas no texto em si nem tampouco no leitor, mas na relação existente entre ambos, desencadeada pela leitura (TEIXIERA; SANTOSRICHE, 2013, p. 17-18, grifos dos autores).

Partindo-se desse pressuposto, pode-se afirmar que todo evento comunicativo está intrinsecamente ligado a contextos que permeiam a interação, as escolhas linguísticas e a produção de sentido pelos interlocutores.

Esses interlocutores são, sob a perspectiva sociocognitiva, atores sociais que nos processos de construção e compreensão dos textos transparecem a relação entre ação social e a ação cognitiva através da dinâmica percebida nesse contexto entre a tarefa intelectual e os aspectos sociais chamados de "restrições e possibilidades" (CAPISTRANO JÚNIOR, ET AL., 2017).

A coerência então se constrói na ação conjunta dos interlocutores em dado contexto social por meio do gerenciamento de sentidos e referências que os afeta historicamente porque esses sujeitos não são destituídos de roupagem/papéis sociais.

Essa ligação entre produção de coerência textual e vivência social própria da concepção sociocognitiva discursiva requer que se considere pelo menos três dimensões do contexto e cotexto: os elementos socioculturais – e deles se expressa a carga social do sujeito –, os aspectos discursivos – ligados ao texto verbal e imagético –, e os conhecimentos prévios – que dizem respeito à cognição e aos saberes partilhados pelos interlocutores.

A partir dessa premissa, a coerência textual é efetivamente alcançada quando a materialidade e o contexto são considerados em todos os seus níveis na produção e compreensão do texto.

## REFERENCIAÇÃO

Para Capistrano Júnior, et al., (2017), a seleção de recursos para construção da coerência passa pela referenciação. Desde meados da década de 1990 esse tema ocupa espaço de destaque porque os pesquisadores têm o objetivo de investigar como o sentido se constrói, se relaciona com as interações sociais e como se dá a ocorrência de sentido nesse contexto.

O estudo aqui disposto parte de uma visão mais atualizada de referência, que a define como uma tarefa dinâmica e não mais estática, como concebida anteriormente, porque traz em si a construção de sentido sob a ótica dos aspectos históricos sociais e dessa perspectiva advém a natureza plástica dos referentes.

Esses aspectos constitutivos do sociocognitivismo conduziram à adoção da proposta de Mondada e Dubois (2003) que substitui referente por referenciação e o foco está nos processos em que os objetos de discurso são construídos sob uma dimensão sociocognitivo-discursiva e não apenas nas propriedades inerentes à palavra.

Koch (2017, p.34-35) afirma que referenciação constitui

uma atividade discursiva. O sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição, realizando escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização de sua proposta de sentido. Isto é, as formas de referenciação bem como os processos de remissão textual que se realizam por meio delas, constituem escolhas do sujeito em função de um querer-dizer.

A referenciação é a (re)construção dos objetos de discurso e se dá pela relação com a realidade em que o contexto acontece. Os referentes são a realidade reelaborada e isso só ocorre por meio das interações decorrentes dos processos de comunicação (escrita, fala e hipertextos).

O produtor do texto tem várias possibilidades de seleção nos processos de referenciação e suas escolhas são reflexos de suas interações, do contexto e de suas intenções de sentido. São três os aspectos envolvidos na realização desse processo, mas este estudo se restringe ao segundo: introdução referencial, anáfora e dêixis.

## **ANÁFORA: descrição nominal para categorização e recategorização**

Este estudo tem seu enfoque voltado para o uso das anáforas, mais especificamente a categorização e recategorização de referentes. Isto porque este mecanismo de referenciação tem como função a reconstrução dos elementos referenciados e a inserção explícita ou implícita de orientações argumentativas pelo produtor (KOCH, 2017).

O produtor pode, por meio das anáforas, introduzir suas concepções oriundas de suas vivências, crenças e ideologias e dessa forma re-constituir o sentido do objeto referenciado. A anáfora é um mecanismo de referenciação ligado diretamente à construção da coerência textual em suas múltiplas possibilidades.

As anáforas são resultantes de estratégias sociocognitivas e discursivas que não estabilizam os objetos de discurso, apesar de superficialmente ter esse aspecto, porque a dinâmica da referenciação está na constante relação de ideias do interlocutor com o referente que pode mudar de sentido ou ampliar o sentido conforme os conhecimentos prévios do interlocutor (CAPISTRANO JÚNIOR, et al., 2017).

A anáfora direta é a retomada de um referente, portanto, um termo já citado anteriormente no enunciado. Este processo surge de escolhas do produtor que conduz o interlocutor a uma determinada compreensão dos objetos de discurso. Dessa forma, é correto afirmar que as seleções que o produtor faz para estabelecer as referenciações em seus textos podem, mesmo que sutilmente, interferir na compreensão ou atribuição de sentido do receptor sobre o dito referente.

A recategorização que as anáforas fazem e a apresentação inicial que a introdução inaugura do objeto de discurso pode, através dos termos selecionados, orientar a argumentação que se planeja no texto e na compreensão do receptor. Pode então manter ou fazer progredir esse referente, como afirma Capistrano et al. (2017).

Essa recategorização acontece nos textos imagéticos, verbo-imagéticos e predominantemente verbais e o caráter intersubjetivo da seleção de referentes se ancora igualmente em aspectos socioculturais e ideológicos.

A representação da realidade é uma das proposições da produção de textos e depende das intenções, relações e conhecimentos do produtor que deve observar seleções e restrições do campo linguístico e sociocultural respectivamente. Mas antes desse produtor (discente) iniciar a produção de seu texto, ele às vezes passa pela leitura de um texto que compõe a

proposta de redação oferecida pelo professor e está, como qualquer receptor, sujeito às intencionalidades dispostas pela seleção de termos usados nas anáforas de categorização e recategorização dos referentes.

Com base nesses pressupostos, dá-se prosseguimento à análise das relações entre as anáforas de categorização e recategorização presentes nos textos de proposta de redação e os textos dos alunos do 8º ano do ensino fundamental.

## **ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE REDAÇÃO**

O texto dissertativo argumentativo já é conhecido como o texto escolar, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio porque é o gênero que o descente precisa dominar para prestar exames, provas, concursos e vestibulares.

Em se tratando de uma habilidade e competência tão essencial aos alunos que é a produção de textos como unidades de comunicação oriundas de um contexto, situação e interação social, deve-se estar atento às rotas de inserção e ensino de tal tarefa.

Um ponto importante a se pensar é o texto que compõe a proposta de redação. Sobre a relação entre essas propostas e a produção dos textos argumentativos dos alunos, Passarelli (2012, p. 243) diz que:

O ponto-chave para formar a opinião a ser defendida é ter informação sobre o assunto ou tema com que será produzido o texto argumentativo. Além dos conhecimentos prévios do aluno sobre o tema, os textos que compõem a proposta também já oferecem mais dados e situam o tipo de abordagem a ser contemplada.

Passarelli apresenta dois pontos importantes sobre as produções textuais em sala de aula cuja importância e veracidade se confirmaram neste estudo.

O primeiro é o fato de que para manifestar uma opinião, um posicionamento crítico sobre qualquer tema apresentado, o aluno precisa ter conhecimentos prévios que podem vir de leituras, experiências, interações sociais.

O segundo trata os textos de proposta de redação como fontes de dados a serem usados nas produções textuais e uma percepção de qual abordagem é pretendida por quem propõe a redação.

Sobre o primeiro aspecto, há uma variação muito acentuada, pois é um fator que depende de características do aluno, como o hábito/frequência

de leitura, o tipo de leitura, os assuntos que são focos de interesse, grupo social de origem e de convívio, faixa etária; já sobre o segundo, é mais pontual. O aluno notoriamente busca perceber a intencionalidade do texto proposta de redação para moldar a opinião e os argumentos que irá apresentar em sua produção.

Nessa etapa, a proposta de redação, o aluno decide a postura que adotará em sua produção a partir da compreensão que tem do texto oferecido pelo docente. E essa compreensão pode ser conduzida pela seleção que se faz dos termos usados para estabelecer relações anafóricas de categorização e recategorização dos referentes.

Koch (2017, p. 35-36) diz sobre a função dos termos escolhidos para a descrição nominal dos referentes que

trata-se, em geral, da ativação, dentre os conhecimentos culturalmente pressupostos como partilhados (isto é, a partir um background tido por comum), de características ou traços do referente que devem levar o interlocutor a construir dele determinada imagem, isto é, a vê-lo sob um determinado prisma, o que lhe permite extrair do texto informações importantes sobre as opiniões, crenças e atitudes do seu produtor, de modo a auxiliá-lo na construção do sentido [...].

No texto proposta de redação, talvez essas crenças e valores não fiquem tão claro, mas é possível ao aluno perceber qual argumento será mais conveniente à proposta de redação a partir de uma leitura do texto e dos termos selecionados para estabelecer as categorizações e recategorizações no corpo do texto.

No presente estudo, duas turmas de 8º ano do ensino fundamental, ambas com média de 25 alunos, receberam uma proposta de redação. Dessas turmas, foram selecionados 6 textos, sendo 03 de cada turma para a amostra de análise.

O tema proposto gira em torno da lenda de Ana Jansen, uma história muito conhecida no Maranhão, parte do imaginário e terror da maioria das famílias do estado, dando nome inclusive para vários pontos turísticos, ruas, prédios e avenidas. Isto é, o contexto social, a interação entre os alunos e o tema perpassa pela identidade cultural, pois a lenda de Ana Jansen é própria do Maranhão, e também pelo fato de todos serem detentores de conhecimentos prévios acerca do tema. Portanto, não se trata de um primeiro contato com o assunto em xeque.

Na turma A, chamaremos assim, o texto-proposta de redação e o comando foram os seguintes:

“Ana Jansen, **a Rainha do Maranhão**, foi **uma mulher inteligente** que triplicou sua fortuna, possuiu muitos escravos (maior representação de poder/riqueza da época em que viveu). Escreva uma produção textual do gênero dissertativo-argumentativo sobre **essa mulher esperta** que depois da morte ganhou uma fama que deu origem à sua lenda.”

Já na turma B, como será chamada a partir de agora, o texto-proposta de redação e o comando foram outros:

“Ana Jansen, **a crueldade em pessoa**, foi **uma mulher malvada** que triplicou sua fortuna, possuiu muitos escravos (maior representação de poder/riqueza da época em que viveu). Escreva uma produção textual do gênero dissertativo-argumentativo sobre essa mulher **terrível** que depois da morte ganhou uma fama que deu origem à sua lenda”

O objetivo do estudo é analisar se os termos escolhidos para construir a anáfora por descrição nominal para categorizar e recategorizar o referente exerceram influência sobre os argumentos apresentados nas produções textuais dos alunos. Para isso, os dados coletados nas duas turmas foram analisados qualitativa e quantitativamente, conforme será exposto na próxima seção.

### **Análise das produções textuais dos alunos e suas relações com os textos propostos de redação.**

Os textos serão transcritos parcialmente e de forma fidedigna ao escrito pelos alunos, sendo mantidos os desvios da norma padrão do manuscrito. Os textos completos estão nos anexos desta pesquisa.

Para facilitar a coleta e análise dos dados, a turma A será chamada de TA e a turma B de TB. Já os alunos serão chamados pelos números 01, 02, 03, 04, 05 e 06. Dessa forma, TA01 fará menção ao aluno 01 da turma A e assim por diante.

Na TA, o texto-proposta e o comando apresentam Ana Jansen através de anáforas diretas descritivas nominais e faz uso de termos que transmitem juízo de valor positivo acerca do caráter da personagem lendária.

Na TB, o texto-proposta e o comando apresentam Ana Jansen pelo mesmo processo de referência. A diferença está nos termos selecionados para realizar a anáfora direta, dessa vez o enunciado a descreve de forma negativa.

A análise dos textos dos alunos das duas turmas pretende verificar se a escolha dos termos que estabelecem a referência nos textos propostas e nos comandos interfere ou conduz de alguma forma a produção textual apresentada pelos discentes. O tema faz parte do ambiente social e todos já possuem conhecimentos prévios. Então, a professora regente ofereceu o texto proposta e o comando, realizou a leitura e deixou os alunos à vontade para escreverem seus textos.

Das três produções textuais selecionadas na TA, todos os alunos escreveram seus textos reforçando os traços acreditados como positivos da personalidade em xeque na proposta de redação. Conforme se vê nos trechos abaixo:

**Texto do aluno TA01:**

“Ana Jansen, foi uma mulher empoderada, e excepcionalmente forte, sem precisar de imagens masculinas, foi contra o machismo e qualquer coisa que se provem dele.”

**Texto do aluno TA02:**

“[...] Por isso era virou um mulher a frente do seu tempo, e uma mulher muito empoderada. Ana Janssem maltratava seus escravos, pois isso era ofício do homem, mais como não havia homem em seu vida, ela mesma fazia [...]”

**Texto do aluno TA03**

“Ela fez tudo que uma mulher da quele tempo não podia fazer. Por exemplo: Ela abriu uma fabrica, abriu seu proprio negocio, na época nenhuma mulher podia fazer isso, ela serve de inspiração para outras mulheres ela é muito importante para o Maranhão ou o brasil inteiro.”

Os alunos demonstraram que já possuíam conhecimentos prévios sobre a personagem lendária, pois citam fatos de sua biografia acerca dos quais a professora regente não falou e não estão presentes no texto proposta, todos confirmaram o juízo de valor expresso na categorização realizada no texto proposta e não apresentaram argumentos contrários.



Esse fato vai ao encontro de estudo já realizados anteriormente. Teixeira; Santos e Riche (2013, p. 42) afirmam que:

“ao ler, acionamos conhecimentos prévios que colaboram para a construção de sentidos do texto: conhecimentos linguísticos, textuais, enciclopédicos, intertextuais, contextuais[...]. Durante nossa vida, vamos acumulamos esses conhecimentos e os acionamos sempre que precisamos deles diante de uma situação interacional.

O aluno TA02 cita o fato de Ana Jansen ser conhecida por maltratar seus escravos, mas justifica o comportamento e permanece no viés argumentativo inicial.

Os alunos TA01 e TA03 apresentam a personalidade como “empoderada”, “inspiração para outras mulheres” e não citam nenhum traço negativo ou controverso conhecido da vida de Ana Jansen.

Ana Jansen é uma personagem lendária muito temida pela população maranhense, conhecida pelas maldades que realizada com os seus escravos e inimigos políticos. Mas nenhum dos alunos citou esses aspectos amplamente conhecidos pela população e permaneceu na linha de categorização apresentada no texto proposta.

Mesmo os discentes participantes deste estudo sendo possuidores de conhecimentos prévios acerca do tema da redação e fazerem parte do campo social em que a lenda foi criada e permanece ativa na memória das pessoas, as opiniões carregadas pelos termos selecionados no texto proposta para se referir à Ana Jansen foram transpostos no texto produzidos por eles.

Já na TB, das três redações selecionadas todos os alunos escreveram suas produções destacando a fama negativa da personagem lendária, em concordância com a categorização apresentada no texto proposta. Isso se confirma nos trechos a seguir:

#### **Texto do aluno TB01**

“Ana Jansen, era uma mulher muito cruel, que depois de ter se casado varias vezes com homens mais velhos e ter ficado rica com a fortuna que seus marido falecidos deixaram e ela conseguia triplicar.”

#### **Texto do aluno TB02**

“Uma mulher cruel, sem dó de nada conhecida ou chamada de Ana Janssem. A maldade era sua principal característica mas

além disso era muito rica e tinha muitos escravos, suas vestes eram longos vestidos e era quase que uma rainha. A sua lenda é muito conhecida pelo Maranhão e incrível uma lenda que traz horror à quem a escuta.”

### **Texto do aluno TB03**

“Ana Jansen foi uma mulher, muito cruel, todos os maridos que ela teve, morreram deixando sua fortuna.[...]Acho que ela é cruel com seus escravos, Porque todos os maridos que ela teve morreram e Por isso desconta a sua raiva em seus escravos[...].”

Os alunos da TB retrataram a personagem em conformidade com o que foi expressado no texto proposto. Os docentes citaram os mesmos fatos que os alunos da TA, mas a opinião que prevaleceu foi a mesma comportada nos termos selecionados para categorizar a personagem no comando dado pela professora regente.

O aluno TB03 apresentou uma visão um pouco mais humanizada da personagem ao tentar encontrar em sua biografia uma justificativa para seu comportamento. Mas permaneceu na mesma ideia expressa na categorização do texto proposto.

A seleção de termos usados na categorização de um referente passa pela intencionalidade do produtor e mesmo que o interlocutor já possua conhecimentos prévios sobre o tema, o produtor pode conduzi-lo a uma compreensão específica. Como Teixeira; Santos e Riche (2013, p. 43) afirmam:

quanto à **intencionalidade** do texto, podemos percebê-la também pela seleção lexical, pois o uso de uma determinada palavra pode induzir nossa opinião sobre um personagem, ambiente etc. Por exemplo, cada escolha lexical carrega marcas ideológicas [...]. Por isso, podemos concluir que não existem termos totalmente neutros, já que mesmo a aparente neutralidade manifesta um posicionamento diante do mundo. E isso precisa ser percebido nos textos.

Não houve nenhum aluno que expressasse em suas redações uma opinião contrária àquela presente nos textos propostos e nos comandos. Esse dado confirma a hipótese inicial de que os termos utilizados para categorizar e recategorizar os referentes transmitem juízos de valor, opiniões, crenças e ideologias do produtor e essas informações podem interferir na

compreensão dos receptores. Já que os alunos do 8º ano participantes da pesquisa retratam em seus textos a personagem da mesma forma que é apresentada na proposta pela docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A seleção dos termos usados para introduzir, categorizar ou recategorizar um referente em um texto pode revelar, mesmo que sutilmente, as opiniões, visões e valores do produtor. Mais que isso, essas escolhas podem conduzir os interlocutores a um entendimento determinado.

O estudo confirmou que, ainda que o indivíduo detenha conhecimentos prévios sobre o tema exposto, há grande possibilidade de a mensagem presente nos termos da referenciação do texto proposta ou nos comandos da redação serem os norteadores adotados na produção textual final.

Das relações e seleções que se nutre a construção da coerência e as representações dos referentes ou objetos de discurso, se trabalhadas em sala de aula, podem melhorar significativamente as habilidades de leitura, compreensão e produção textual porque o discente passa a perceber que há uma relação ativa entre suas escolhas nas produções e aspectos sociocognitivos, bem como que suas compreensões advêm de relações entre seus conhecimentos prévios e outras formas de pensar e repensar a realidade.

A leitura e a escrita de textos é uma necessidade diária do ser humano, devem ser oferecidas ao aluno toda possibilidade e ferramenta para aprimorar as habilidades e competências que advêm do domínio das tecnologias ler e escrever, perceber que a escolha de cada palavra pode interferir ou pelo menos conduzir o outro a entender e ver o mundo por outra ótica.

## ABSTRACT

The referencing relationships established in the texts through nominal descriptions with the function of categorizing or re-categorizing the referents in a statement can contain information already shared by producer and reader, as well as explain the producer's beliefs, opinions and value judgments and possibly influence the recipient's view of the referenced item. This descriptive, qualitative and quantitative study aims to verify how the selection of terms selected to establish referencing in motivating texts, which make up a proposal for writing in Portuguese language classes, can influence the textual productions of students. To achieve this goal, data were collected, analyzed

and quantified in two classes of the 8th year of elementary school in a public school in São José de Ribamar - MA. At the end of the study, it was found that students produce their texts, mostly, in accordance with the opinions, beliefs and value judgments present in the references made by the teacher in the motivating text and rarely write texts with arguments that go against what is exposed in the motivating text. The theoretical approach adopts as its basis the theory of linguists such as Ingedore Koch (2010) and Halliday and Hasan (1976).

**Keywords:** Referencing, Categorization, Recategorization, Textual Production, Elementary School.

## REFERÊNCIAS

CAPISTRANO JÚNIOR, R. et al. Coerência e referenciação. In: ELIAS, V. M.; MARQUESI, S. C.; PAULIUKONIS, A. L. (orgs.). **Linguística textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 91 – 107.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 22. Ed. São Paulo: Contexto, 2010

KOCH, I. G. V. **Referenciação e orientação argumentativa**. In: BENTES, A. C.; KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M. (orgs.). **Referenciação e discurso**. 2. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017, p. 33-52

MONDADA, L.; DUBOIS, D. **Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação**. Trad. Mônica Magalhães Cavalcante. In: Cavalcante, M. M.; BIASE-RODRIGUES, B.; CIULLA E SILVA, A. (ORGS.) **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52

OLIVEIRA, M, R DE. **Linguística textual**. In: MARTELOTA, M. E. (org), Manual de linguística. 2.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013, p. 193-204

PASSARELLI, L. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. 1.ed. São Paulo: Telos, 2012

TEIXIERA, C.S.; SANTOS, L.W.; RICHE, R. C. **Análise e produção de textos**. 1. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013

TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e linguística.** Tradução: Rodolfo Ilari; revisão técnica Ingedore Koch, Thaís Cristófaró Sila. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2011

# EL DESARROLLO DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN EGIPTO (LA UNIVERSIDAD DE AL-AZHAR COMO MODELO)

DRA. MARWA MUHAMMAD AL-ZOKAKY<sup>1</sup>

## Abstracto

En este artículo, recopilo los cambios y el desarrollo de un departamento universitario donde se enseña la lengua y literatura hispánicas. Tuve la oportunidad de vivir la experiencia, y ser testigo de un departamento de español desde sus inicios, de ahí, tener la capacidad de Plantear y analizar el desarrollo del proceso enseñanza- aprendizaje de ELE en dicho departamento. Desde 1996 hasta 2000, cuando estaba alumna del departamento, tuvimos solo dos fuentes: nuestros profesores titulares en España y el material que ellos nos ofrecen, es decir las notas y observaciones que escribimos en clases, y a lo mejor unas copias de fragmentos fotocopiados de libros españoles que compraron los profesores cuando vivían en España, nada más. De 2001 hasta el momento formo parte del profesorado del mismo departamento, estos 20 años se pueden clasificar en 2 etapas, en este estudio analítico comparativo interpreto los cambios transcurridos, su desarrollo y su impacto en el proceso enseñanza- aprendizaje de ELE en tales ocasiones, Concluimos el 2021 Es totalmente diferente, el papel que desempeñan las redes sociales, los centros culturales, y la autoridad nacional para la garantía de calidad y la acreditación de la educación "NAQAAE" en dicho desarrollo, todo es materia de análisis y perfilar en el presente trabajo.

**Palabras clave:** enseñanza- aprendizaje, garantía de calidad y acreditación, Universidad de Al-Azhar

<sup>1</sup> Profesora titular de lengua española, Facultad de Humanidades, Universidad de Al-Azhar, El Cairo, Egipto, 11 de Julio 2021 [marwaalzokaky@yahoo.com](mailto:marwaalzokaky@yahoo.com)

## INTRODUCCIÓN

La colocación de la enseñanza de la lengua española en oeste es un asunto meritorio de enfocar, hay actualmente una demanda creciente de aprender el idioma el mundo árabe en general y en Egipto en particular<sup>2</sup>, no obstante, el empuje pretérito de la enseñanza de la lengua en Egipto en 1961, esta demanda se creció en las últimas tres décadas, se enseña el español en Egipto presentemente en más de 8 universidades públicas, de entre ellas es pionera la de Al-Azhar, que tratamos como modelo en este trabajo, y en más de 7 universidades e institutos universitarios privados<sup>3</sup>, esta difusión del idioma y la cultura española, nos deja obligados a observar, repasar y analizar cómo se desarrolla el proceso.

## METODOLOGÍA

Mediante un enfoque diacrónico documental comparativo, repasamos el progreso del proceso enseñanza- aprendizaje del español en La Universidad de Al-Azhar durante un cuarto de siglo.

### **Proceso enseñanza- aprendizaje del español en el departamento de lengua y literatura hispánicas desde 1996 hasta 2006**

La universidad Al-Azhar es la más grande del mundo, Es la tercera de las universidades más antiguas del mundo, se construyó antes de la universidad de Bolonia en Italia<sup>4</sup>. hace 25 años, exactamente en 1996, el departamento de lengua y literatura hispánicas español fue inaugurado, me

2 Day2, Table 09: Emerging challenges of post pandemic education <https://gate.ahram.org.eg/daily/ews/203084/7/720418/%D8%AB%D9%82%D8%A7%D9%81%D8%A9/%D8%B3%D9%8A%D9%84%D9%81%D9%8A%D8%A7-%D8%AC%D8%B1%D9%8A-%D8%AE%D8%A7%D9%84%D9%8A%D8%A7-%D9%85%D8%AF%D9%8A%D8%B1%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B1%D9%83%D8%B2-%D8%A7%D9%84%D8%AB%D9%82%D8%A7%D9%81%D9%89-%D8%A7%D9%84%D8%A5%D8%B3%D8%A8%D8%A7%D9%86%D9%89-%D8%A5%D9%82%D8%A8%D8%A7.aspx> , fecha de consulta 25 julio2021

3 <http://www.azhar.edu.eg/languages/%D8%A7%D9%84%D8%A3%D9%82%D8%B3-%D8%A7%D9%85/%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9-%D8%A7%D9%84-%D8%A3%D8%B3%D8%A8%D8%A7%D9%86%D9%8A%D8%A9-%D9%88%D8%A2%D8%AF%D8%A7%D8%A8%D9%87%D8%A7/%D9%82%D8%B3%D9%85-%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9-> 25 julio 2021

4 [https://es.wikipedia.org/wiki/Universidad\\_de\\_al-Azhar](https://es.wikipedia.org/wiki/Universidad_de_al-Azhar) 25 julio 2021

matriculé con las primeras 30 alumnas en el departamento, y desde entonces empecé mi trayectoria de hispanista teniendo la oportunidad de ser testigo del proceso meta de investigación desde sus inicios. Como alumna observé que no tuvimos como estudiantes nada excepto nuestros profesores y el material que ellos nos ofrecen, es decir lo que escribimos en clase, y a lo mejor unas copias de fragmentos de libros españoles que compraron cuando vivían en España, dependíamos del profesor como emisor, fuente, y eje único de la enseñanza.

En el proceso enseñanza- aprendizaje que tuvimos entonces, teníamos la mera misión de receptores, casi no compartimos excepto en las asignaturas de traducción, por eso se suponía que el resultado no iba a ser muy satisfactoria, pero el resultado fue verdaderamente satisfactoria, las calificaciones fueron notables y admirables, las graduadas hablaban y entendían el español perfectamente, A causa de profesores y catedráticos icónicos, todos doctorados en España, estimados por todo el mundo hispano, en la página web oficial del instituto Cervantes (el instituto cultural de la embajada española en Egipto) encontramos estas palabras:

### **Homenaje al Dr. El Sayed Soheim**

El Instituto Cervantes de El Cairo y la Facultad de Alsun de la Universidad de El Minia rinden homenaje a la memoria de uno de los hispanistas más destacados, el Dr. El Sayed Soheim, catedrático de la Facultad de Al Alsun, Departamento de Español de la Universidad de El Minia, del que fue jefe del Departamento de Español y Decano. Fue, además, consejero Cultural de la Embajada de Egipto en España y Director del Instituto Egipcio de Estudios Islámicos en Madrid<sup>5</sup>.

### **Homenaje a dos de los grandes hispanistas egipcios fallecidos en 2018**

Acto de homenaje en memoria de dos de los grandes hispanistas egipcios, los doctores:

Ali Menufi<sup>6</sup>, de la Universidad cairota de Al-Azhar y Mahmoud El Sayed, de la de El Cairo. Ambos eran catedráticos, traductores, directores de innumerables tesis y tesinas, jefes de sus respectivos departamentos, grandes maestros y amigos del Instituto Cervantes de El Cairo.

5 [https://elcairo.cervantes.es/FichasCultura/Ficha117345\\_17\\_1.htm](https://elcairo.cervantes.es/FichasCultura/Ficha117345_17_1.htm) 25 julio 2021

6 Condecorado en 2014 con la Cruz de Oficial de la Orden del Mérito Civil por el Rey de España su Majestad FILIPE VI <https://heg-eg.org/page-actividades.html> 28 julio 2021



Fecha: El 13/12/2018<sup>7</sup>

**Los Hispanistas Egipcios:** Los esfuerzos que realizaron los hispanistas egipcios a lo largo de los años han sido considerables y sus éxitos los han colocado a la cabeza de los hispanistas de todo el mundo árabe, tanto por su dominio de la traducción como por la investigación y la divulgación de los estudios relativos a la historia, la literatura, el pensamiento, la lengua y la literatura española y de los países de lengua española. El primer departamento de español en una Universidad egipcia se fundó en la Universidad de Ein Shams hace 60 años. Es una fundación que hicieron un sabio egipcio y un sabio español, los doctores Asaad Sherif Omar y Pedro Martínez Montavez, quien entonces era director del Centro Cultural Hispánico, la entidad a la que luego sucedieron el Centro Cultural Español y el Instituto Cervantes.<sup>8</sup>

De ahí, en 2001 empecé mi carrera como parte del profesorado de la facultad que me licenció, he obtenido la maestría en la lengua española en 2007, y el doctorado en 2015, hasta al presente, enseño español: fonética, nivel básico, conversación, niveles inicial e intermedio, traducción y traductología. Es verdad que nuestra formación dependía del profesor como emisor, fuente, y eje único de la enseñanza, y nosotros adoptamos la misma actitud hasta el paso de la década de los años 90, pero con el boom de la tecnología y los medios de comunicación, se hacía posible dejar al alumno el espacio de intervenir en el proceso, y que se pasa de un extremo a otro, del role del alumno de receptor a un copartícipe. También hemos descubierto el profesor como mediador o facilitador del aprendizaje.

### ***La autoridad nacional para la garantía de calidad y la acreditación de la educación***

“NAQAAE”<sup>9</sup> fue establecida en Egipto en el año 2006, una autoridad independiente, la ocupación dominante del NAQAAE es: repasar cómo los proveedores educación, mantienen estándares y calidad académicos, proporcionar la ayuda técnica para identificar las prioridades nacionales y los

7 <https://cultura.cervantes.es/elcairo/es/Homenaje-a-dos-de-los-grandes-hispanistas-egipcios-fallecidos-en-2018/123880> 25 julio 2021

8 VV.AA., Ruiz Sierra, Luis Javier. *Cultura del peru en egipto*, Tomo III, Madbouly Company, El Cairo, 2021, pp.28,29

9 <https://naqaae.net/> 28 julio 2021

requisitos, para analizar oportunidades y amenazas que circunvalen al proceso académico para alcanzar un sistema integrado de estándares y de mecanismos del proceso educativo, Confirmar las capacidades de los institutos educativos de autoevaluación, además de evaluar Comprensivamente los institutos y programas educativos contra las pruebas patrones y los estándares aprobados, últimamente es encargada de la validación de la calidad de resultados del proceso educativo a nivel nacional e internacional.

## **ANÁLISIS Y COMPARACIÓN DE LOS DOS PERIODOS**

El académico, actualmente, tiene que planificar, describir y componer un proyecto comprensivo del material que pretende presentar que lo presenta escrito a los responsables antes del comienzo del año académico, anteriormente no había sido obligado, todo el proyecto simplemente lo tenía el profesor en la mente. Hay un comité de profesores superiores que evalúa y tiene el derecho de sugerir modificaciones, Casi nadie tiene el derecho de evaluar o modificar antes. Se determinan y se clasifican las Competencias pretendidas de la asignatura que el aprendiz ha de adquirir, sean conceptual, mentales, profesionales, emocionantes o generales, mientras primitivamente no se determinan ni se clasifican tales Competencias, , todo esto antes del inicio del año académico, desde la primera clase ya es obligatorio que se aclara el Contenido, y se anuncia la disrupción por el horario del trimestre, se fijan las metodologías docentes, métodos y criterios de evaluación, horario de evaluaciones y libros obligatorios y recomendados, Cada académico tiene sus exámenes evaluadas y además presenta un reporte sobre el cumplimiento de su misión, al final del año las alumnas continuamente evalúan a sus docentes mediante encuestas, antes de 2015 no tenían las alumnas el derecho de evaluar a sus docentes.

Dentro del aula, ya se ejercen las reformas educativas y se practican nuevas metodologías y estrategias de aprendizaje basadas en la participación de las alumnas, incluyendo medidas que las permitan adquirir y expresar sus diferentes talentos, así como alcanzar su pleno desarrollo personal y profesional. En este sentido, ofreciendo atención tanto a alumnas con dificultades de aprendizaje como alumnas con talentos y altas Capacidades, floreciendo habilidades de trabajar en equipo y organizar eventos culturales tanto presenciales como visuales, hacer presentaciones en español, involucrarse en talleres de conversación entre las alumnas, y después entre las alumnas y un grupo de latinas que viven en Egipto, se celebran encuentros laborales en la facultad en presencia de representantes de empresas

nacionales e internacionales donde se realizan entrevistas de trabajo; reales para graduadas y fingidas para alumnas, se hacen también cursos de guía turístico, dónde con él ayuda de un guía profesional las alumnas y las graduadas realizan excursiones turísticas en la parte turística de El Cairo haciendo el rol de turistas y al mismo tiempo experimentando prácticamente las habilidades de un guía turístico, ya destapados los talentos de artesanía, bordado, caligrafía árabe, pintura y fotografía, inmediatamente se aprovechaba estos talentos de toda manera posible, mediante dos ocasiones culturales anuales muy importantes que dan la oportunidad a las alumnas para expresarse, el primero es el día cultural en abril y el encuentro de las graduadas en febrero se publica también la primera revista electrónica<sup>10</sup> que aborda artículos pinturas traducciones y artes de las alumnas y las graduadas del programa.

El desafío del pandemia del COVID-19 que todo el mundo confronta desde 2020 arrojó sombras de dificultades en todos los aspectos de la vida, desde mi punto de visto lo que se afecta desastrosamente son los de salud, economía y enseñanza, al respecto a la enseñanza, el cambio fue difícil y sorprendente, lo que causaba muchas dificultades por la falta de disposición por parte de todos, un gran porcentaje de docentes no tenía ni idea del uso de la tecnología y los medios contacto mediante la red social, tampoco el alumnado tenía suficiente preparación, además de la falta de preparación de las organizaciones e institutos educativos, los primeros cuatro meses fueron verdaderamente enigmáticos confusos y fatigosos para todos, pero pronto el proceso educativo poco a poco especialmente con el empuje del año académico 2020/2021 empezaba a reformarse y se observaba la mejora de la enseñanza en línea (virtual), el estudio de este proceso con sus ventajas y desventajas exige un estudio independiente, pero no cabe duda que ya ha mejorado la situación, pero no se puede negar que hay problemas persistentes que no permiten a un porcentaje del alumnado a conseguir el aprendizaje virtual, en el departamento meta de estudio y en este año académico en el caso de los curso segundo, tercero y cuarto todas las asignaturas se enseñaban 50% presencialmente y 50% virtualmente con el fin de entrenar a todas las partes, en previsión, que COVID-19 sigue concurrente.

---

<sup>10</sup> <https://drive.google.com/.../1hJhBGXdRff-AeF.../view...>

## CONSIDERACIONES FINALES

En el trabajo hemos expuesto el proceso del desarrollo del proceso de aprendizaje enseñanza en el departamento a todos niveles el del profesorado, el del alumnado, y el de la pedagogía, hemos podido observar la diferencia en la calidad de las graduadas del departamento, los porcentajes crecientes de reclutamiento que han subido continuamente, hemos observado también los tipos de las empresas que ahora son empresas internacionales, además, dos afiliadas del departamento, una alumna y otra graduada escriben y pintan para una revista española electrónica que se llama **ventanas abiertas**<sup>11</sup>. En otras palabras, el trato integral con el alumno a todos los niveles sea académico, social y emocional produce una graduada excepcional que tiene la habilidad no solo de conquistar al mercado laboral, pero también la capacidad de tratar con todo tipo de obstáculo, además de sus habilidades de comunicación y su capacidad de trabajar en equipo, constancia, competitividad y persistencia. con capacidad de análisis y razonamiento lógico que le permiten identificar problemas y sus mejores soluciones, con cualidades de liderazgo, activo de múltiples programas extracurriculares y de voluntariado social, por lo tanto, se juntan a trabajar en corporaciones destacadas como DELL Tecnonology, Vodafone, ... en general tratar del mundo complejo. Hablar fluentemente una lengua no es eficiente como objetivo de un proceso de enseñanza en una facultad, pero el objetivo es de entrenar a los jóvenes a cómo se sobrevive en el mundo, en suma, hay que comprender que la enseñanza ya se ha transmitido en un proceso de formación, que goza la misma importancia de la formación social de una persona en su casa y su comunidad. No obstante, seguirán los cambios y el progreso de las técnicas de enseñanza- aprendizaje debido a los estudios incesantes de neuro oratoria pedagógica que hoy en día se considera muy importante, y exige ser bien estudiado.

Cabe mencionar que después de 6 años de trabajo duro, docenas de cursos y ciclos demostrativas preparatorias de parte de **La autoridad nacional para la garantía de calidad y la acreditación de la educación** "NAQAAE" y el sus representantes tanto en nuestra facultad como los de la universidad de Al-Azhar, trabajo en equipos, aplicación de todo lo que hemos aprendido en tales cursos a través de muchas experimentaciones, modificaciones, reformas y renovaciones, aprovechando todos medios de

---

<sup>11</sup> <https://issuu.com/ventanasabiertas.magazine>

evaluación y auto evaluación, encuentros de preparación del alumnado y las graduadas y presentaciones de estándares y requisitos de calidad académicos, después de estos 6 años, El departamento meta de este estudio fue acreditado por parte de "NAQAAE" en marzo 2021, pronto conseguimos el certificado de acreditación, y durante el período de vigencia del certificado, la institución acreditada está sujeta a procedimientos periódicos de seguimiento y revisión, a través de los autoinformes anuales presentados por el departamento, y las visitas que realiza la autoridad para asegurar la continuidad de los elementos de acreditación.

Si del trabajo de seguimiento se desprende que la institución que ha sido acreditada ha perdido alguna de las condiciones estipuladas para la acreditación o ha cometido alguna infracción o modificación en sus actividades o programas que la hagan no cumplir con los criterios de evaluación y acreditación, la Autoridad puede suspender o cancelar la acreditación según la gravedad de la infracción, por lo tanto, se garantiza la continuidad de preservación de los estándares de calidad ya logrados. Cabe destacar el efecto emocional positivo de todo lo mencionado sobre la calidad del desempeño de todos los afiliados del departamento, especialmente la escritora de este artículo, por la relación prolongada y variada con el departamento de alumna a profesora titular, es indudable que permaneciere en espera de la reacreditación en el plazo de 5 años.

## REFERENCIAS

### Libros:

VV.AA., Ruiz Sierra, Luis Javier. *Cultura del peru en egipto*, Tomo III, Madbouly Company, El Cairo, 2021, pp.28,

### II Sitios Web:

<https://gate.ahram.org.eg/daily/News/203084/7/720418/%D8%AB%D9%82%D8%A7%D9%81%D8%A9/%D8%B3%D9%8A%D9%84%D9%81%D9%8A%D8%A7-%D8%AC%D8%B1%D9%8A%D8%AE%D8%A7%D9%84%D9%8A%D8%A7-%D9%85%D8%AF%D9%8A%D8%B1%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B1%D9%83%D8%B2-%D8%A7%D9%84%D8%AB%D9%82-%D8%A7%D9%81%D9%89-%D8%A7%D9%84%D8%A5%D8%B3%D8%A8%D8%A7%D9%86%D9%89-%D8%A5%D9%82%D8%A8%D8%A7.aspx>, fecha de consulta 25 julio2021

<http://www.azhar.edu.eg/languages/%D8%A7%D9%84%D8%A3%D9%82%D8%B3%D8%A7%D9%85/%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B3%D8%A8%D8%A7%D9%86%D9%8A%D8%A9-%D9%88%D8%A2%D8%AF%D8%A7%D8%A8%D9%87%D8%A7/%D9%82%D8%B3%D9%85-%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9->

[https://es.wikipedia.org/wiki/Universidad\\_de\\_al-Azhar](https://es.wikipedia.org/wiki/Universidad_de_al-Azhar) 25 julio 2021

[https://elcairo.cervantes.es/FichasCultura/Ficha117345\\_17\\_1.htm](https://elcairo.cervantes.es/FichasCultura/Ficha117345_17_1.htm) 25 julio 2021

<https://heg-eg.org/page-actividades.html>

<https://cultura.cervantes.es/elcairo/es/Homenaje-a-dos-de-los-grandes-hispanistas-egipcios-fallecidos-en-2018/123880> 25 julio 2021

<https://naqaae.net/> 28 julio 2021

<https://drive.google.com/.../1hJhBGXdRff-AeF.../view...>

<https://issuu.com/ventanasabiertas.magazine>

# INFLUÊNCIA DA LINGUAGEM ORAL SOBRE A PRÁTICA DA ESCRITA: UM ESTUDO SOBRE PRODUÇÕES DE ALUNOS DO NONO ANO

MARIA ARAÚJO DE SOUSA<sup>1</sup>

CATARINA DE SENA SIRQUEIRA MENDES DA COSTA<sup>2</sup>

## RESUMO

Este trabalho objetiva analisar a influência da linguagem oral sobre a prática da escrita de alunos do nono ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, parte-se das seguintes problemáticas: Há influência da oralidade sobre a escrita desses alunos? Quais são as marcas da oralidade presentes nesses textos? Do ponto de vista metodológico, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa e de campo. A coleta de dados aconteceu em uma escola municipal, em Alto Alegre do Pindaré, Maranhão, na qual foram observadas duas aulas de produção textual, das quais foram recolhidos os textos dos sujeitos da pesquisa, quinze alunos, para análise. O trabalho ancora-se em pressupostos teóricos que fazem a relação entre oralidade e escrita, como Costa (2014), Botelho (2012) Fávero, Aquino e Andrade (2003) e Marcuschi (2010), bem como referência aos trabalhos que enfocam o Letramento, como o de Brian Street (2014), os de Kleiman (2008, 2005) e o de Soares (2004). Os resultados da análise dos dados possibilitaram constatar a grande influência da oralidade sobre a escrita desses alunos e que as marcas da oralidade mais recorrentes nos textos foram a repetição, a grafia correspondente à palavra ou sequência e o apagamento do /R/ em posição de coda silábica final.

**Palavras-chave:** Oralidade, Escrita, Escola.

1 Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Letras/CCHL da Universidade Federal do Piauí-UFPI, maria\_brandao@hotmail.com.br ;

2 Pós-doutora pela Universidade de Brasília – UnB, costacatarina@uol.com.br

## INTRODUÇÃO

É bastante comum a presença de traços da oralidade em textos escritos na fase inicial da alfabetização, período em que a criança experimenta as relações distintivas entre fala e escrita.

Desta forma, nessa fase inicial "é a escrita que tenta representar a fala e, posteriormente, é a fala que procura simular a escrita" (KATO, 1999, p. 11).

Depois desse processo de alfabetização, espera-se que a representação da fala por meio da escrita seja superada, principalmente quando o aluno já está cursando os anos finais do Ensino Fundamental, a finalização de uma etapa em que se espera que o aluno tenha se apropriado da oralidade e letramento enquanto práticas sociais e, assim, apresente um desempenho satisfatório no que diz respeito ao uso da escrita e da oralidade nas diversas situações comunicativas. No entanto, é o inverso disso que muitas pesquisas a respeito desse tema têm mostrado, uma vez que essas ocorrências persistem em textos escritos por esses discentes, como apontam os estudos de Ribeiro (2013) e Silva (2012), os quais atestam esse fenômeno em textos escritos por alunos em séries finais da educação básica.

Com base nessa realidade e dada a importância que a língua escrita adquiriu na cultura ocidental do século XXI, faz-se mister estudar a influência da linguagem oral sobre a prática escrita de alunos do nono ano do Ensino Fundamental, para que, a partir disso, possa-se delinear metodologias a fim de solucionar essa problemática.

Tendo como base esses pressupostos, este estudo teve como objetivo analisar a influência da linguagem oral sobre a prática escrita de alunos do nono ano do Ensino Fundamental.

Os resultados evidenciaram que presença da oralidade sobre essas produções escritas foi bem marcante que foi necessário dividi-la em seis categorias. Essa divisão possibilitou constatar que as marcas da oralidade mais recorrentes nos textos foram a repetição, a grafia correspondente à palavra ou sequência de palavras e o apagamento do /R/ em posição de coda silábica final, tendo em vista que incidiram sobre a grande maioria dos textos.



## A RELAÇÃO ENTRE ORALIDADE E ESCRITA NO CONTÍNUO TIPOLÓGICO

Costa (2011), ao tratar das principais dicotomias relacionadas à corrente estruturalista, afirma que a língua e fala eram vistas como duas faces da linguagem, sendo que a língua (*langue*) representava o lado social e a fala (*parole*), o lado individual. Saussure, principal figura da linguística estruturalista, elegeu a língua como objeto de estudo específico e não a fala, usando como justificativa o entendimento de que a língua representaria a essência da atividade comunicativa.

Conforme Fávero, Andrade e Aquino (2003), essa postura estigmatizadora só começou a mudar no século XX, a partir de estudos de autores como Grinn na Alemanha e com Sweet e Jones na Inglaterra, momento em que, segundo os autores supracitados, a Fonética se torna uma disciplina autônoma.

Para ser mais específico e evidenciar a mudança de postura teórica em relação à oralidade e a escrita, Costa (2014) evidencia que “a oralidade bem como o letramento enquanto conceitos científicos começaram a ser investigados a partir da década de 1980, como práticas sociais da linguagem e dizem respeito à atividades linguísticas, orais e escritas de grupos sociais” (COSTA, 2014, p. 29).

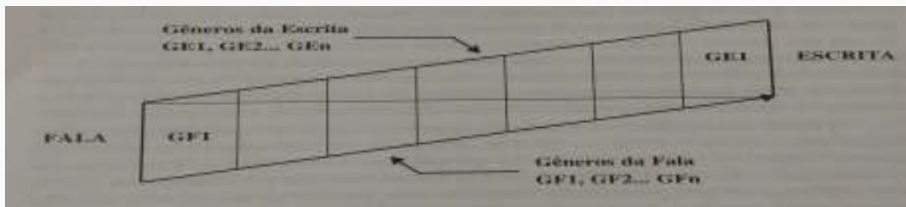
Marcuschi (2001) entende que esses estudos a partir de então propõem que se compare essas duas modalidades da língua não como dicotômicas, mas numa relação contínua entre letramento e oralidade, ameaçando, assim, a ideia de “autonomia da escrita” em relação à fala. Passa-se a identificar as particularidades que caracterizam tanto a escrita quanto a oralidade, além de levar em consideração aspectos como formas típicas de funcionamento, produção de sentido e contextos de produção.

Koch (1997) ao se opor à noção de dicotomia, esclarece que existem textos escritos que aproximam, no contínuo, ao pólo da fala conversacional, como o caso do bilhete, carta familiar, por exemplo, ao tempo em que é possível verificar a existência de textos falados bem próximos do polo da escrita formal, como o caso das conferências, entrevistas profissionais para altos cargos administrativos e outros. Essa autora ainda reconhece a existência dos gêneros mistos, os quais se situam entre os dois polos, ao apresentarem características semelhantes tanto à escrita formal quanto à fala conversacional.

Marcuschi (1995) vai além ao trazer a ideia do contínuo tipológico, termo inicialmente sugerido no trabalho de Biber em 1988. Botelho (2012) afirma que no contínuo tipológico há gêneros orais e escritos muito

próximos, assim como há gêneros muito distintos e isso se dá por não existir uma homogeneidade na relação entre essas modalidades da língua. O autor propõe, inclusive, um gráfico em que a noção esquemática dessa postura se mostra bem mais clara.

**Gráfico 1.** Fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais.



**Fonte:** Marcuschi (2010, p.38).

Marcuschi (2010) justifica essa esquemática ao defender que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um **contínuum** tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos” (p. 37). Esse autor evidencia, ainda, que a sua preocupação reside nas correlações entre vários planos, dos quais surge um conjunto de variações e não tão somente uma simples variação linear.

Marcuschi(2010) explica detalhadamente, a partir de exemplificações, como se dá essa relação no interior desse contínuo:

Um determinado gênero da fala (GF), por exemplo, uma conversa espontânea, seria o GF1 e representaria uma espécie de protótipo da modalidade, não sendo aconselhável compará-lo com um gênero escrito (GE), tal como o GE1 que seria protótipo da escrita, por exemplo, uma conferência acadêmica num congresso. Na realidade, temos uma série de textos produzidos em condições naturais e espontâneas nos mais diversos domínios discursivos das duas modalidades. Os textos se entrecruzam sob muitos aspectos e por vezes constituem domínios mistos (MARCUSCHI, 2010, p. 38).

Sobre as produções textuais que se entrecruzam e constituem, não raras vezes, domínios mistos de que fala o autor, cita-se como exemplo um noticiário de televisão, que, embora seja um texto originalmente escrito, chega aos telespectadores ou leitores por meio da modalidade oral. O autor ainda cita a aula expositiva que, por apresentar características da oralidade e da escrita ao mesmo tempo, torna-se de difícil definição, isto é, não se sabe ao certo se é mais adequado defini-la como um gênero oral

ou escrito. Marcuschi (2010) justifica essa posição, ao observar que apesar de muitos estudiosos classificarem a aula expositiva como um gênero da esfera oral pelo fato de ela chegar aos ouvintes por meio dessa modalidade, a aula expositiva “em parte compõe-se de leituras que o professor faz e de comentários que lhes acrescenta e, em parte, são exposições originais sem um texto escrito prévio base” (p. 38).

Da mesma forma que há gêneros orais que se aproximam da escrita, há gêneros escritos que se aproximam da oralidade pelo tipo de linguagem que empregam e pela natureza da relação entre os participantes da comunicação, como é o caso das cartas íntimas e pessoais, dos bilhetes e, em textos mais recentes, as conversas escritas nas redes sociais, como no aplicativo WhatsApp.

Dadas essas reflexões, depreende-se que a noção de contínuo proposta acima é bastante coerente por respaldar “a tese de que há mais semelhanças entre as modalidades discursivas da língua do que diferenças entre elas” (BOTELHO, 2012). Desta forma, a comparação entre as modalidades oral e escrita em que, de um lado, usa-se a conversa espontânea como representante da linguagem oral e, do outro, usa-se a prosa expositiva ou um texto acadêmico escrito como representante da linguagem escrita é, no mínimo, inadequada por motivos já mencionados em uma seção anterior. Uma comparação como essa só reforçará o mito da “grande divisa” entre oralidade e letramento, como alerta Street (2014).

Realizada essa discussão teórica em que se apoia este estudo, intenta-se a seguir apresentar a metodologia que proporcionou a execução deste trabalho.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho, que tem como objetivo analisar a influência da linguagem oral sobre a prática da escrita de alunos do nono ano do Ensino Fundamental, seguiu o paradigma qualitativo para geração de registros.

Para o propósito desta pesquisa, foi construído um *corpus* de língua escrita, 30 textos. Os sujeitos da pesquisa foram 15 alunos do nono ano do Ensino Fundamental. Esclarece-se que a escolha dessa quantidade de aluno se deu porque são os que frequentam com mais regularidade a sala de aula, pois, apesar de a diretora informar que há 26 alunos matriculados naquela turma, menos de 20 alunos costumam marcar presença diariamente, conforme esclareceu a professora de produção textual da turma.

Destaca-se que os informantes foram selecionados por meio de critérios como faixa etária compatível com a idade esperada para finalização

do Ensino Fundamental, por volta dos quinze anos de idade, o que excluiu da pesquisa os alunos repetentes. Entendeu-se que a não consideração de um critério como esse poderia interferir nos resultados da pesquisa.

Adotar o paradigma qualitativo para geração de dados exige, ainda, que seja estabelecida uma boa relação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa por meio de um contato mais longo. Vóvio e Souza (2005) asseguram que "uma atenção especial deve ser dedicada aos contatos preliminares, buscando criar um campo de diálogo e uma relação de confiança para que sejam autorizados a entrar em territórios, tomar parte de práticas e ter liberdade de observação" (p. 51). Seguindo essas orientações, teve-se o cuidado de comunicar à direção da escola e à professora da disciplina de produção textual sobre os objetivos da pesquisa.

Além disso, entendeu-se a necessidade de observar o aspecto ético que permeia as pesquisas na área da linguagem, tais como o compartilhamento de responsabilidade e a explicitação de seus objetivos, de modo que todos os envolvidos no estudo tivessem conhecimento e consciência dos possíveis tratamentos e usos dos dados obtidos, assim como das possíveis implicações quando da divulgação dos resultados (VÓVIO; SOUZA, 2005). Assim, teve-se o cuidado de explicitar para os sujeitos da pesquisa os riscos e os benefícios da colaboração com este estudo. Assinala-se, ademais, que a realização desta pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Humana da UFPI (CEP).

No que se refere aos textos coletados, esses foram analisados com base no estudo de Botelho (2012), o qual faz uma pesquisa descritiva, com prioridade no tratamento qualitativo, em que investiga o uso das linguagens oral e escrita e como se manifestam no discurso de alunos do Ensino Fundamental e de Ensino Médio; e também baseado em Koch (1997), em um trabalho no qual a autora constata marcas da oralidade em textos escritos na fase de aquisição da linguagem escrita; em Fávero, Andrade e Aquino (2003), bem como em outros autores.

Depois de abordada a metodologia adotada por este estudo, a próxima seção propõe apresentar os dados obtidos no estudo.

## APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção procede-se a análise do *corpus* coletado: 30 produções escritas; a fim de constatar ou não a influência da linguagem oral sobre a prática da escrita. Para isso, serão mostrados trechos de produções escritas por esses alunos nos dois dias observados na escola. Esses trechos

serão apresentados por meio de imagens seguidas de transcrições de alguns exemplos para uma melhor visualização e compreensão, considerando-se que algumas fotografias impossibilitam uma leitura nítida. Reitera-se que essa análise terá como base trabalhos de Fávero, Andrade e Aquino (2003), Botelho (2012), Koch (1997), bem como outros autores referidos neste trabalho.

Para análise da influência da oralidade nas produções escritas pelos alunos, considerou-se as seguintes categorias: 1. Repetições, 2. Marcadores discursivos, 3. Justaposição de enunciados, 4. Segmentação gráfica, 5. Grafia correspondente à palavra ou sequência de palavras e 6. Apagamento do /R/ em posição de coda silábica final.

Como um critério ético para não expor os alunos e manter suas identidades em sigilo, estes serão identificados apenas pelas letras do alfabeto, as quais não farão nenhuma referência a seus nomes verdadeiros. No entanto, será indicado se trata de um aluno do sexo masculino ou feminino. Vale destacar, contudo, que esse critério de gênero não será usado para efeito de análise, tendo em vista que este trabalho não pretende evidenciar se são os alunos do sexo masculino ou os do sexo feminino que mais apresentam influência da linguagem oral sobre a prática da escrita, por exemplo. Será indicado, também, se o texto faz parte da primeira produção, uma dissertação-argumentativa sobre o tema "ser jovem é" feita pelo aluno (texto 1) ou da segunda, um artigo de opinião sobre o tema "combate ao racismo no Brasil" (texto 2).

## **INFLUÊNCIA DA LINGUAGEM ORAL SOBRE A PRÁTICA DA ESCRITA**

### **1. Repetições**

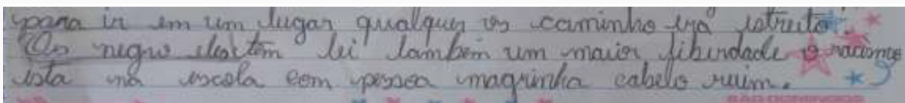
Fávero, Andrade e Aquino(2003) concordam com Marcuschi (1996), para o qual a repetição é uma das atividades de formulação mais recorrentes na oralidade, podendo assumir diversas funções, como a manutenção da coerência textual, a organização tópica, a geração de sequências mais compreensíveis, entre outras.

Como diz Botelho (2012), as repetições são muito frequentes nas produções orais, tendo em vista que o texto oral é produzido passo a passo por meio de uma criação coletiva dos interlocutores. Nas produções escritas, por outro lado, esse recurso não costuma ser bem visto, no lugar do

qual são indicados outros recursos de coesão referencial, como o uso de sinônimos, de elipses e de paráfrases.

Sabe-se, no entanto, que a repetição na escrita nem sempre configura um problema, por assim dizer, tendo em vista que ela pode ser estilística, quando se trata da escrita de escritores proficientes, por exemplo. No entanto, no caso de alunos, essa repetição não parece ser planejada, revelando, muitas vezes um vocabulário limitado.

**Imagem 1:** Fragmento do texto 2 da aluna B

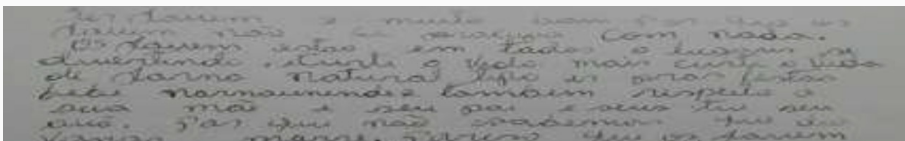


**Fonte:** pesquisa direta

“**Os negro eles** tem lei também um maior liberdade o racismo esta na escola com pessoa magrinha cabelo ruim.”

Observa-se que ao utilizar o pronome “eles” a aluna repete o referente “os negro” que está muito próximo, causando, inclusive, uma redundância.

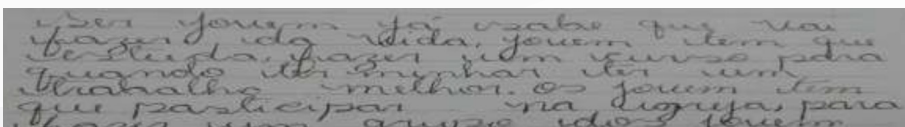
**Imagem 2:** Fragmento do texto 1 do aluno C:



**Fonte:** Pesquisa direta

“Ser **jovem** e muito bom por que os **jovem** não se preocupa com nada. Os **jovem** estao em todos os lugares se divertindo, e curti o vida mais curti o vida de jorna natural tipo ir pras festas bebe normaumende e tambem respeito a **sua** mae e **seu** pai e **sua** tia **seu** avô.....poriso que os **jovem**...”

**Imagem 3:** Fragmento do texto 1 do aluno D



**Fonte:** Pesquisa direta

“Ser **jovem** já sabe que vai fazer da vida, **jovem** tem que estuda, fazer um curso para quando ter minhar ter um trabalho melhor. Os **jovem** tem que pasticipar na igreja , para fazer um grupo dos **jovem**”..

...**tem** jovem que mata seu próprio pai por nada, e também **tem** jovem que e educado **tem** um bom Estudo e tambem tem um bom trabalho tam-bem **tem** jovem que participa nas igreja.”

Os exemplos do texto 1 mostram que a palavra mais repetida é “jovem”, palavra esta que faz parte da temática proposta para a produção de texto durante a primeira aula observada. Verifica-se, com isso, que esses alunos recorrem frequentemente à repetição por conta desse léxico restrito que possuem. Para se ter uma ideia da incidência dessa repetição, destaca-se que no texto do aluno C ela aparece seis vezes e na produção do aluno D ela surge nove vezes, sem contar que esse vocábulo faz parte dos títulos dos dois textos.

O texto do aluno D apresenta muitos outros casos de repetição. Em todo o texto, a palavra “tem” aparece oito vezes e mais duas vezes o verbo “ter” em sua forma infinitiva, contabilizando, assim, dez vezes em que o verbo em pauta é utilizado. A palavra “também” é bastante recorrente no texto em questão. Esses fatores acabam tornando a leitura do texto muito cansativa, até mesmo porque trata-se de uma produção relativamente pequena, mas carregada de repetições desnecessárias.

O texto 2 do aluno I apresenta repetição frequente da palavra “problema”. No pequeno trecho mostrado, verifica-se que essa palavra surge três vezes. Vale destacar que a palavra “racismo” repetiu-se de forma demasiada em alguns textos da produção 2. Apesar de essa palavra fazer parte do tema do texto 2 , assim como a palavra “jovem” que fez parte do tema da primeira produção escrita, e, por conta disso, ser esperado que ela apareça algumas vezes no decorrer do texto, considerou-se um problema de repetição pela grande frequência com que ela apareceu nessa produção escrita.

Evidencia-se, ademais, que muitos outros textos analisados apresentaram a repetição como uma marca da oralidade na escrita, inclusive o texto do aluno A mencionado acima. Foram tantos casos de repetições, de outras palavras, inclusive, que ficou difícil escolher esses exemplos representativos. Diante disso, optou-se por colocar textos não exemplificados anteriormente.

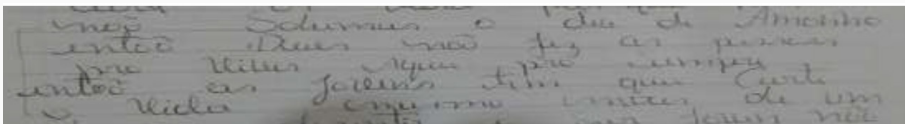
## 2. Marcadores discursivos

Como bem ilustra Koch (1997), os organizadores textuais continuadores típicos da fala são as palavras como: e, aí, daí, então, (d)áí, entre outras. Entende-se como marcadores discursivos esses elementos que, por não se encaixarem perfeitamente em uma das classes de palavras existentes na nossa gramática, atuam como organizadores discursivos, isto é, como elementos de conexão textual próprios da fala (BOTELHO, 2012.). Nesse sentido, os marcadores discursivos apresentam no texto oral a função semelhante aos elementos de coesão do texto escrito, como as preposições, as conjunções e as locuções prepositivas e conjuntivas, por exemplo.

Contudo, muitos estudantes não têm consciência das adequações linguísticas de que necessitam o texto oral e o texto escrito e, possivelmente, por se utilizarem no dia a dia mais da oralidade do que da escrita, tendem a transpor marcadores discursivos característicos da oralidade para suas produções escritas.

Entre os textos analisados, o marcador discursivo "então" é o mais recorrente. Em algumas situações, o "mas" que é um marcador discursivo típico da escrita também é recorrente.

**Imagem 4:** Fragmento do texto 1 do aluno E:



**Fonte:** Pesquisa direta

"...não Sabemos o dia de Amanha **então** Deus não fez as pessoas pra Viver Aqui pro Sempre **então** os Jovens..."

## 3. Justaposição de enunciados

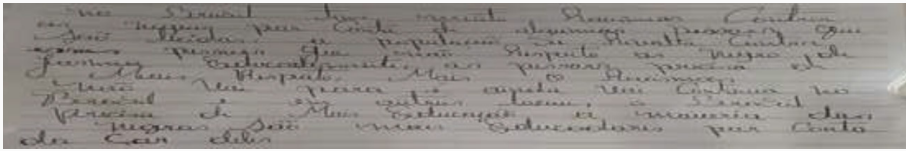
A Justaposição de enunciados, sem marca de conexão explícita, isto é, como se formassem uma única estrutura, como dizem os autores supracitados, é um fenômeno estrutural muito comum na oralidade e principalmente na fala de crianças ainda bem pequenas.

A justaposição de enunciados não é comum ou pelo menos esperada na escrita de usuários letrados. Quando ocorre na escrita, é fácil a identificação porque costuma se caracterizar pela falta de conectores ou



de transição entre as ideias, sem sinal de pontuação ou com pontuação inadequada.

**Imagem 5 :** Fragmento do texto 2 do aluno E



**Fonte:** Pesquisa direta

Como se vê, o aluno E justapõe os enunciados frequentemente sem qualquer marca de conexão explícita, isto é, não há a inclusão de pontuação típica da escrita, como a vírgula, o ponto final, os dois pontos, etc (FÁVERO, ANDRADE, AQUINO, 2003).

O mais preocupante ainda é que, ao analisar o texto desse aluno na íntegra, percebe-se que ele não utiliza nenhum desses sinais de pontuação em toda a sua produção escrita, excetuando-se apenas raras vírgulas no texto 2, de modo que não utiliza nem o ponto final para fechar seu texto. Algo semelhante acontece como texto 2 da aluna B e do aluno I.

#### 4. Segmentação gráfica

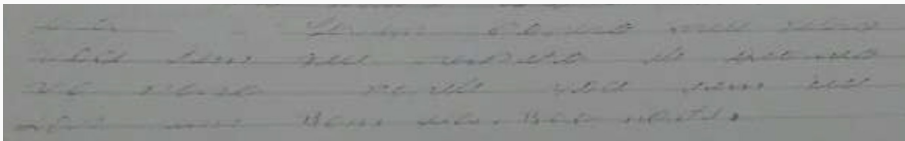
Com fundamentação no trabalho de Câmara Jr(1991) "Manual de expressão oral e escrita", Koch(1997) indica que a segmentação gráfica, que é feita a partir de vocábulos fonológicos, é muito comum aparecer na escrita de crianças na fase de aquisição da linguagem escrita.

Em uma pesquisa sobre a escrita infantil, Silva (1994) observou dois tipos comuns de ocorrências de segmentação gráfica: segmentação para mais e segmentação para menos no que se refere à ortografia". O primeiro tipo, constituído por "separações além da prevista pela ortografia", o autor denominou de hipersegmentação; o segundo tipo, "constituído por junções de duas ou mais palavras", chamou de hipossegmentação. Segundo o autor, quando a criança toma decisões sobre segmentação no seu texto espontâneo, mostra sua percepção ora de aspectos constitutivos do discurso oral, ora de aspectos que caracterizam a escrita.

Sobre a hipersegmentação, ou seja, a separações além da prevista pela ortografia, Koch (1997) acredita que isso ocorre porque a criança, tentando efetuar a segmentação gráfica adequada, acaba, por vezes, caindo no extremo oposto, isto é, "picando" demais a palavra.

Apesar de os sujeitos desta pesquisa não estarem mais em fase de aquisição da linguagem escrita, não foram raros os casos como esses, que revelaram, mais uma vez, influência da linguagem oral sobre a prática da escrita, como será evidenciado a seguir.

**Imagem 6:** Fragmento do texto 1 do aluno A:



**Fonte:** Pesquisa direta

“**poriso** meu filho voce tem que respeita ele quando vo pasa **porele** voce tem que dar Bom dia, Boa noiti”.

A segmentação gráfica apareceu também nos textos 1 e 2 do aluno C, no texto 1 da aluna F e no texto 1 do aluno H. As palavras que mais apareceram com a segmentação gráfica inadequada foram essas grifadas “poriso” e “agente”, esta, inclusive apareceu duas vezes no texto da aluna B, outras duas no texto da aluna G, e mais duas vezes nos textos de outras alunas que não apresentaram outros significativos exemplos de marcas da oralidade em suas produções escritas. Contudo, foram verificadas outras ocorrências como o termo “apartir” que apareceu em textos escritos por outros três alunos, entre eles a aluna O, a qual não apresentou outros casos significativos de influência da linguagem oral sobre a sua escrita.

Pôde ser notado que o tipo de segmentação mais encontrado foi a hipossegmentação, principalmente através da junção de duas palavras, não sendo detectados muitos casos característicos de hipersegmentação, apenas um exemplo no texto 1 do aluno D: “**ter minhar**” (terminar) e dois no texto 2 do aluno A e um no texto da aluna E.

## 5. Grafia correspondente à palavra ou sequência de palavras

É também muito comum na escrita de iniciantes o fenômeno da grafia correspondente à palavra ou sequência de palavras tal como pronunciadas oralmente, assim como o fenômeno da autocorreção. Em seus estudos, Koch (1997) e Botelho (2012) declaram que esse fenômeno é inexistente na escrita de letrados mais proficientes.

Embora se espere que um aluno que cursa o nono ano do Ensino Fundamental seja letrado proficiente com relação ao uso da escrita, alguns casos de grafia correspondente à palavra ou sequência de palavras tal como pronunciadas oralmente foram detectados.

Nos textos 1 e 2 do aluno A foram encontradas grafias como: "tê" (ter), "or" (os), "otro"(outro); "fei" (feio), "pra"(para), "fo" (for), "ti" (de), muintos (muitos).

Nos textos 1 e 2 da aluna B: " por calso" (por causa), "narim" (nariz), "emportande" (importante), "poblerma " (problema).

Nos textos 1 e 2 do aluno C : "normaumende" (normalmente), "ovesse (houvesse)", "nais" (nas), "ruais" (ruas), "paresemplo" (por exemplo), "asfes" (às vezes), "dais" (das), "atrais" (atrás), "trasido" (trazidos), "jegou" (chegou).

Nos textos 1 e 2 do aluno D: "pasticipar"(participar), "tar" (estar), "dinorante" (ignorante), "trais"(traz), "fais" (faz), "pu caso" (por causa), "ingreja"(igreja),- destaca-se que em outra utilização dessa mesma palavra, o aluno a escreve conforme a sua ortografia oficial .

No texto 1 do aluno E: "curti" (curtir),"nois" (nós), "locau" (local), "ão" (ao)

Texto 2 do aluno H: "enporta" (importa).

Texto 2 do aluno I: "muintas" (muitas).

Além desses casos elencados que atestam a influência da linguagem oral sobre a prática da escrita, faz-se mister colocar, ainda, outros exemplos bastante recorrentes nas produções analisadas: apagamento do /R/ em posição de coda silábica final, em especial, nas formas verbais infinitivas.

## **6. Aapagamento do /R/ em posição de coda silábica final .**

Sobre esse fenômeno, em um de seus trabalhos, Bortoni (2005) reitera que não é raro ver em textos escritos por alunos a construção de verbos no infinitivo com apócope do /r/ final, o que configura "a queda do /r/ final nas formas verbais" (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 56), assim como é comum verificar a não presença do /d/ que faz parte da forma nominal gerúndio, o que, na interpretação da autora, trata-se da assimilação e degeminação do /nd/.

Há trabalhos, como a dissertação de metrado de Lorena Ribeiro (2013) "O apagamento do -r em posição de coda silábica: há influência da fala na escrita discente?", que vem advogando que essa queda do "r" em posição final de vocábulos, principalmente na forma do infinitivo verbal, nas

produções escritas por alunos, não configura meramente um problema de cunho ortográfico como outro qualquer, bem mais do que isso, revela traços da oralidade na escrita, tendo em vista que, “alguns alunos deixam de assinalar a letra r de certas palavras porque segundo suas pronúncias não ocorre nenhum som que eles reconheçam como pertencendo à categoria do r” (CAGLIARI, 1993, p. 65).

Com essas considerações, cabe aqui mencionar os principais exemplos de apagamento do “r” final dos verbos na forma nominal infinitivo nos textos analisados. Cabe dizer, ainda, que, apesar de saber que é um fato comum, nas produções escritas pelos informantes deste estudo não foram encontrados casos de assimilação e degeminação do /nd/ na forma nominal gerúndio de que fala Bortoni-Ricardo.

Textos do aluno A: tê (ter), respeita (respeitar), passa (passar), controla (controlar), evita (evitar), acaba (acabar).

Textos da aluna B: que (quer), fala (falar), usa (usar).

Textos do aluno C: preocupa (preocupar), curti (curtir), bebe (beber), morre (morrer), respeita (respeitar), servi (servir), diminui (diminuir), sofre (sofrer), acaba (acabar).

Textos do aluno D: trabalha (trabalhar), estuda (estudar).

Textos do aluno E: namora (namorar), começa (começar), trata (tratar), curti (curtir), brinca (brincar), estuda (estudar), para (parar), continua (continuar).

Texto 2 da aluna F: acontece (acontecer).

Textos da aluna G: foi detectado somente um caso: torna (tornar).

Textos do aluno H: precisa (precisar), procura (procurar), sai (sair), “sdiveste” (se divertir).

Texto 2 do aluno L: está (estar), comemora (comemorar).

Observa-se, a partir das exemplificações, que os casos são bem semelhantes, os alunos da pesquisa geralmente apagam o “r” final dos verbos na forma infinitiva pertencentes à primeira conjugação.

Essa análise proporcionou constatar uma forte influência da oralidade sobre a prática da escrita de alunos do nono Ensino Fundamental da escola pesquisada, comprovando o que Marcuschi (2010) evidencia quando diz que a relação entre oralidade e escrita é a de um contínuo discursivo de mútuas influências.

Considerando o gráfico 3<sup>3</sup> da representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita, proposto por Marcuschi (2010), percebe-se que os textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa, uma dissertação argumentativa e um artigo de opinião, são protótipos da escrita e situam-se em pontos bastante distantes da oralidade. Isso quer dizer que não é esperada a influência da linguagem oral sobre a prática da escrita de textos como esses. Desse modo, esses dados evidenciam que esses alunos ainda não conseguem bem discernir as modalidades oral e escrita, tendo em vista suas dificuldades de adequar a modalidade da língua a cada situação de comunicação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a efetivação dos propósitos deste artigo, o qual teve como objetivo principal analisar a influência da linguagem oral sobre a prática da escrita de alunos do nono ano do Ensino Fundamental, foram analisados 30 textos escritos.

Uma das primeiras problemáticas que estimulou a realização desta pesquisa foi se a linguagem oral apresentava influência sobre a prática da escrita dos alunos do nono ano do Ensino Fundamental da escola pesquisada. Como verificado nas análises dos textos desses discentes, a resposta foi positiva. A presença da oralidade sobre essas produções escritas foi bem marcante que foi necessário dividi-la em sete categorias. Essa divisão possibilitou constatar que as marcas da oralidade mais recorrentes nos textos foram a repetição, a grafia correspondente à palavra ou sequência de palavras e o apagamento do /R/ em posição de coda silábica final, tendo em vista que incidiram sobre a grande maioria dos textos.

Além disso, verificou-se que a maioria dos alunos apresentaram registros da oralidade em suas produções escritas. Fazendo parte de quase todas as categorias organizadas, estavam os textos dos alunos A, B, C, D, E, F, H, I, isto é, estes foram os alunos que demonstraram menos habilidade com relação ao uso adequado linguagem escrita. Por outro lado, os textos dos alunos N e P praticamente não apresentaram marcas da linguagem oral. Outros, como os alunos G, J, M e O, apresentaram poucas marcas.

Em síntese, reitera-se que, assim como outras pesquisas já vinham apontando, mais uma vez constatou-se a grande influência da oralidade

---

3 Ver Marcuschi (2010, p. 41).

sobre a escrita de estudantes, embora seja esperado que superada a fase de alfabetização, isso não mais aconteça, concordando com Kato (1986).

## ABSTRACT

This work aims to analyze the influence of oral language on the writing practice of students from the ninth grade of Elementary School,. In this context, there are the following problems: Is there an influence of orality on the writing skills of these students? What are the orality marks present in these texts? From the methodological point of view, the following work is a qualitative and field research The data collection took place in a municipal school in Alto Alegre do Pindaré, Maranhão. The texts were collected for analysis after two Textual Production classes were observed at the school. The work was anchored on theoretical assumptions that relate to orality and written language, such as Botelho (2012) Favero, Aquino and Andrade (2003) and Marcuschi (2010) as well as references to works that focus on literacy such as Brian Street (2014), Kleiman (2008, 2005) and Soares (2004). The data analysis of the results made it possible to notice the great influence of orality on the students' writing, and that the most recurrent oral features in the texts were repetition, spelling corresponding to the word and deletion of /R/ in final syllabic coda position.

**Keywords:** Orality. Writing Language. School.

## REFERÊNCIAS

COSTA, C.S.S.M. Variação/Diversidade Linguística, Oralidade e Letramento: subsídios para propostas alternativas de ensino de língua materna. In: COSTA, C. S. S. M. **Variação/Diversidade Linguística, Oralidade e Letramento**: escola e comunidade. Teresina, EDUFPI: 2014, p. 29-59.

COSTA, Marcos. Antônio. **Estruturalismo**.113-126 p. In MARTELOTTA. **Manual de Linguística** . 2 ed. São Paulo: Contexto. 2011.

BOTELHO, Mário. José. **Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

FÁVERO, Leonor Lopes.; ANDRADE, Maria Lúcia C. V.; AQUINO, Zilda. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2003.126 p.

KATO, Marya .A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.144 p.

KOCH, Ingedore. Grunfeld. Vilaça. \_..Interferência da oralidade na aquisição da escrita. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. P. 31-38.

MARCUSCHI, LUIZ. Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (org). Investigando a Relação Oral/Escrito e as Teorias do Letramento. 01ed.Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 23-50.

\_\_\_\_\_.2010. **Da Fala para a Escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez , 2010.

RIBEIRO, Lorena Nascimento de Souza. **O apagamento do –r em posição de coda silábica**: há influência da fala na escrita discente? 109 f. 2013. Dissertação. (Mestrado em Estudo de Linguagens) – Departamento de Ciências Humanas, Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2013.

SILVA, Ademar. **Alfabetização**: a escrita espontânea. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

STREET, Brien. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p.

VÓVIO, Cláudia Lemos; SOUZA, Ana Lúcia Silva. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de; MATENCIO, Maria de Lourdes Meireles (orgs.). **Letramento e formação do professor**: Práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, Mercado de Letras, 2005.