

OLIVEIRA, CARLOS HÉRIC SILVA
MACIEL, LUCIANA NOVAIS
Organização

OLHARES LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS NO ENSINO CONTEMPORÂNEO DE LÍNGUA E LITERATURA

ANAIS ELETRÔNICOS
VI SEMANA DE LETRAS DA FACULDADE PIO DÉCIMO
de 24-27/10/2017

FACULDADE
PIO DÉCIMO

REALIZAÇÃO:





COMISSÃO ORGANIZADORA E CIENTÍFICA

Prof^a Me. Luciana Novais Maciel (Presidente)

Prof. Dr. Carlos Héric Silva Oliveira

**FACULDADE
PIO DÉCIMO**



FACULDADE
PIO DÉCIMO

COPYRIGHT 2017© CARLOS HÉRIC SILVA OLIVEIRA E LUCIANA NOVAIS MARCIEL (ORGS). É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa dos autores e organizadores. Por se tratar de uma publicação do tipo ANAIS, a comissão organizadora da VI SLFPD, isenta-se de qualquer responsabilidade autoral de conteúdo, ficando a carga do autor de cada artigo completo/resumo tal responsabilidade.



Organização Editorial

Prof. Dr. Carlos Héric Silva Oliveira

Profª Me. Luciana Novais Maciel

Revisão

Prof. Dr. Carlos Héric Silva Oliveira

Marca e Identidade Visual do Evento

Profª Me. Luciana Novais Maciel

Alberto César

Capa, projeto gráfico e diagramação dos Anais

Profª Ms. Luciana Novais Maciel

FACULDADE
PIO DÉCIMO

Ficha Catalográfica

Catálogo na publicação (CIP) Ficha Catalográfica produzida pelo editor executivo OLIVEIRA, Carlos Héric Silva. *et al.* **OLHARES LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS NO ENSINO CONTEMPORÂNEO DE LÍNGUA E LITERATURA.** Anais eletrônicos da VI Semana de Letras da Faculdade Pio Décimo / Carlos Héric Silva Oliveira; Luciana Novais Maciel. [orgs.]. – Faculdade Pio Décimo, 2017. 324p.: 3ª ed. ISSN 2359-1250

1. Ensino. 2. Língua. 3. Espanhol. 4. Literatura. 5. Anais.



**FACULDADE
PIO DÉCIMO**

PROF. JOSÉ SEBASTIÃO DOS SANTOS

DIRETOR GERAL

PROF^a EMIRALVA DA CRUZ SANTOS

VICE-DIRETORA E SECRETÁRIA GERAL

PROF. JOSÉ JÚLIO SEABRA SANTOS

VICE-DIRETOR

PROF^a Me. LENALDA DIAS SANTOS

DIRETORA ACADÊMICA

PROF^a Me. LUCIANA NOVAIS MACIEL

COORDENADORA DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS E ESPANHOL

**ARACAJU/SE
2017**



APRESENTAÇÃO GERAL

A VI Semana de Letras da Faculdade Pio Décimo, pensada e organizada pelo colegiado do curso de Licenciatura em Letras Português e Espanhol, a fim de provocar a reflexão sobre o ensino atual de Língua e Literatura, ampliando os olhares sobre as práticas de linguagem nos contextos de ensino/aprendizagem de línguas e literatura, a fim de trazer à tona a discussão sobre o desenvolvimento de uma consciência crítica dos docentes que estão inseridos num contexto contemporâneo para o desenvolvimento linguístico-discursivo da educação. Apresenta como objetivo da atividade acadêmica abordar a necessidade de busca por um ensino de Língua e Literatura voltado para as questões do discurso contemporâneo, estabelecendo uma relação de análise e criação de material didático possível na promoção de reflexões sobre a aquisição e uso de Línguas. Rediscutir a espaço do texto literário no espaço do ensino de Língua Portuguesa e Espanhola, pois não deve haver dissociação dos dois eixos principais da formação do profissional das Letras – Línguas e Literaturas.

**FACULDADE
PIO DÉCIMO**

A Comissão Organizadora da VI Semana de
Letras da Faculdade Pio Décimo (SLFPD)



Sumário

CONFERÊNCIA DE ABERTURA	11
PRÁTICAS DE NOMEAÇÃO: REFLEXÕES LINGÜÍSTICO-LITERÁRIAS, CULTURAIS E EDUCACIONAIS	11
Mesas Redondas	12
FORMAÇÃO DOS DOCENTES DE LÍNGUA NA CONTEMPORANEIDADE	12
TEXTO, CONTEXTO E SUAS RELAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	13
OS ESTUDOS LITERÁRIOS NOS TEMPOS DO TWITTER	14
UMA ANÁLISE DO LUGAR DA LITERATURA NA NOVA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM	15
OS DISCURSOS DE PODER E A DOCÊNCIA DE LITERATURA BRASILEIRA	16
MINICURSOS	17
PROPUESTAS DIDÁCTICAS CON DIFERENTES NIVELES DE COMPRESIÓN DE TEXTOS EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: DIMENSIONES COGNITIVAS Y AFECTIVAS	17
ALGUNAS REGLAS Y USOS ORTOGRÁFICOS DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRAJERA (E/LE)	18
DIREITOS LINGÜÍSTICOS	19
POLÍTICA LINGÜÍSTICA PARA LÍNGUA ESTRANGEIRA: QUAL O CAMINHO?	20
ARTIGOS COMPLETOS	21
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIBRAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: UM DESAFIO	21
PONDERAÇÕES ACERCA DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA	31
O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DE SUA ETIMOLOGIA LATINA	40
SENHORA DE ENGENHO: RESISTÊNCIA E FRAGILIDADE FEMININA EM FOGO MORTO DE JOSÉ LINS DO RÊGO	48
CENTRO/PERIFERIA: UMA REFLEXÃO SÍGNICO-DISCURSIVA DOS ESPAÇOS EM SOCIEDADE	57
A INTERACIONALIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE DIZEM AS TEORIAS ÀS PRÁTICAS?	66
UM POUCO DO SENTIDO IMPLÍCITO DE “BOM CRIOULO” COM BALDRAME EM UM PERÍODO NATURALISTA	75
LIMITES, DIFICULDADES E CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO EM ARACAJU/ SE	83
ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA POR MEIO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO CONTEXTO DA TECNOLOGIA DIGITAL	91
OS MÉTODOS DE ENSINO E AS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE LÍNGUAS	100
CONFECÇÃO DE RECURSOS METODOLÓGICOS: PILAR NA CONSTRUÇÃO DE UMA RELAÇÃO DIALÉTICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	109
O LETRAMENTO CRÍTICO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PIBID: CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO PARA O ALUNO EM FORMAÇÃO	119



LEVANTAMENTOS INICIAIS DE PRÁTICAS ACERCA DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: ANÁLISE DE PROJETOS DE EXTENSÃO EM CONTEXTO DE IMERSÃO.....	126
A LITERATURA COMO BASE NA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE SERES PENSANTES	136
A LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA	142
INGLÊS NA TERCEIRA IDADE: EM BUSCA DOS MELHORES CAMINHOS.....	148
VIAJANDO NA LEITURA: construindo práticas de leitura, escrita e oralidade no Ensino Fundamental II.....	156
A COMPETÊNCIA 3 DA PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM: UM CONVITE À REFLEXÃO ACERCA DAS PRÁTICAS DE (RE)ESCRITA	166
PRECONCEITO LINGÜÍSTICO E HIERARQUIZAÇÃO SOCIAL: UMA ABORDAGEM LINGÜÍSTICO-HISTÓRICA... ..	179
A TIPOLOGIA DESCRITIVA E AS CARTAS DE COLOMBO: UMA ABORDAGEM TEÓRICA	190
ENSINO DE LÍNGUA MATERNA, PRÁTICA DOCENTE, VARIANTES LINGÜÍSTICAS E EXCLUSÃO SOCIAL: A REALIDADE DA EDUCAÇÃO EM ESCOLAS BÁSICAS DA REDE ESTADUAL DE SERGIPE	198
A PRESENÇA DAS TIRINHAS NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DO TEXTO: UMA PERSPECTIVA MULTIMODAL	207
O AMOR PLATÔNICO NA LÍRICA DE CAMÕES.....	215
A POESIA INFANTIL DE CECÍLIA MEIRELES NA FORMAÇÃO DE LEITORES.....	223
A VIVIFICAÇÃO AUTOBIOGRÁFICA DE ALINA PAIM PRESENTE EM <i>SIMÃO DIAS</i>	234
O PRIMO BASÍLIO: UMA VISÃO DE LUXÚRIA	241
O DESENVOLVIMENTO HUMANO NA POESIA GERAÇÃO PAISSANDU	249
OS DISCURSOS DE PODER E A DOCÊNCIA DE LITERATURA BRASILEIRA	256
A SEXUALIDADE EM <i>O MEIO DO MUNDO E OUTROS CONTOS</i> , DE ANTONIO CARLOS VIANA	263
O CONTEMPORÂNEO EM <i>REPRODUÇÃO</i> , DE BERNARDO CARVALHO	269
RESUMOS	276
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIBRAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: UM DESAFIO	276
PONDERAÇÕES ACERCA DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA	277
ULTRARROMANTISMO NA POÉTICA DE ÁLVARES DE AZEVEDO	278
SILÊNCIO E RESISTÊNCIA NO DISCURSO DE MULHERES SERGIPANAS NOS PRIMEIROS ANOS DO REGIME MILITAR BRASILEIRO.....	279
O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DE SUA ETIMOLOGIA LATINA	280
O FRACASSO DOS ALUNOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	281
SENHORA DE ENGENHO: RESISTÊNCIA E FRAGILIDADE FEMININA EM FOGO MORTO DE JOSÉ LINS DO RÊGO	282
CENTRO/PERIFERIA: UMA REFLEXÃO SÍGNICO-DISCURSIVA DOS ESPAÇOS EM SOCIEDADE	283
A INTERACIONALIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE DIZEM AS TEORIAS ÀS PRÁTICAS?	284



UM POUCO DO SENTIDO IMPLÍCITO DE “BOM CRIOULO” COM BALDRAME EM UM PERÍODO NATURALISTA	285
LEITURA DO CORDEL NO ENSINO FUNDAMENTAL	286
LIMITES, DIFICULDADES E CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO EM ARACAJU/ SE.....	287
CONFECÇÃO DE RECURSOS METODOLÓGICOS: PILAR NA CONSTRUÇÃO DE UMA RELAÇÃO DIALÉTICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	288
OFICINAS DE LEITURA E ESCRITA: CONTRIBUINDO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES-ESCRITORES ATIVOS.....	289
ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA POR MEIO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO CONTEXTO DA TECNOLOGIA DIGITAL	291
O ESPANHOL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENSINO MÉDIO	292
AMOR INFINITO, AINDA QUE MORTAL	293
PEÇAS DO CIBERESPAÇO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS	294
IMAGEM EMPONDERADA DA MULHER NO CORDEL	295
O LETRAMENTO CRÍTICO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PIBID: CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO PARA O ALUNO EM FORMAÇÃO.....	296
ESTUDO TEÓRICO-COMPARATIVO DOS PROCESSOS DE LEITURA NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA E MATERNA.....	297
LEVANTAMENTOS INICIAIS DE PRÁTICAS ACERCA DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	298
INGLÊS NA TERCEIRA IDADE: EM BUSCA DOS MELHORES CAMINHOS.....	299
VIAJANDO NA LEITURA: construindo práticas de leitura, escrita e oralidade no Ensino Fundamental II.....	300
A LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA	301
EROTISMO NA POÉTICA DE HILDA HILST.....	302
A TIPOLOGIA DESCRITIVA E AS CARTAS DE COLOMBO: UMA ABORDAGEM TEÓRICA	303
A COMPETÊNCIA 3 DA PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM: UM CONVITE À REFLEXÃO ACERCA DAS PRÁTICAS DE (RE)ESCRITA	304
PRECONCEITO LINGÜÍSTICO E HIERARQUIZAÇÃO SOCIAL: UMA ABORDAGEM LINGÜÍSTICO-HISTÓRICA... ..	305
O PRECONCEITO LINGÜÍSTICO DE OLHO NO USO DA LÍNGUA COM FEIRANTES NA CIDADE DE ARACAJU.. ..	306
ENSINO DE LÍNGUA MATERNA, PRÁTICA DOCENTE, VARIANTES LINGÜÍSTICAS E EXCLUSÃO SOCIAL: A REALIDADE DA EDUCAÇÃO EM ESCOLAS BÁSICAS DA REDE ESTADUAL DE SERGIPE	307
O AMBIENTE VIRTUAL DE COMUNICAÇÃO E OS GÊNEROS TEXTUAIS	308
A PRESENÇA DAS TIRINHAS NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DO TEXTO: UMA PERSPECTIVA MULTIMODAL	309
A IMPLEMENTAÇÃO DO ESPANHOL NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO	310
A LITERATURA COMO BASE NA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE SERES PENSANTES	311
ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO: A VIOLÊNCIA LINGÜÍSTICA PRESENTE NAS REDES SOCIAIS	312



O AMOR PLATÔNICO NA LÍRICA DE CAMÕES.....	313
A POESIA INFANTIL DE CECÍLIA MEIRELES NA FORMAÇÃO DE LEITORES.....	314
A VOZ DO NARRADOR NO ROMANCE <i>A HORA DA ESTRELA</i> DE CLARICE LISPECTOR NA CONSTRUÇÃO DA PERSONAGEM MACABÉA	315
O PRIMO BASÍLIO: UMA VISÃO DE LUXÚRIA	316
A VIVIFICAÇÃO AUTOBIOGRÁFICA DE ALINA PAIM PRESENTE EM <i>SIMÃO DIAS</i>	317
O DESENVOLVIMENTO HUMANO NA POESIA GERAÇÃO PAISSANDU	318
UMA ANÁLISE DISCURSIVA DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DE FARACO E MOURA.....	319
CONTEXTO SOCIAL, LÉXICO, LINGUAGEM E A LINHA TÊNUE ENTRE O PRECONCEITO LINGÜÍSTICO	320
UMA ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DA MULHER EM RUA DE SIRIRI, DE ARMANDO FONTES	321
O CONTEMPORÂNEO EM REPRODUÇÃO, DE BERNARDO CARVALHO	322
A SEXUALIDADE EM <i>O MEIO DO MUNDO E OUTROS CONTOS</i> , DE ANTONIO CARLOS VIANA	323



FACULDADE
PIO DÉCIMO



FACULDADE PIO DÉCIMO



CONFERÊNCIA DE ABERTURA

PRÁTICAS DE NOMEAÇÃO: REFLEXÕES LINGUÍSTICO-LITERÁRIAS, CULTURAIS E EDUCACIONAIS

Prof. Me. Cezar Alexandre Neri (UFAL)

11

Professor Assistente 2 da Universidade Federal de Alagoas, lotado no Curso de Letras do Campus do Sertão. Doutorado em Andamento junto ao Programa em Língua e Cultura da UFBA (2015-atual). Mestre em Letras (2012) e graduado em Letras Português/Inglês (2005), pela Universidade Federal de Sergipe; especialização em Magistério Superior (2007), pela Universidade Tiradentes; possui Curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas (2003), pelo CEFET/SE. Suas principais áreas de Interesse: Toponímia, Dialetoologia, Língua Latina, Filologia, Lexicologia, Metodologias de Ensino-aprendizagem de Línguas Portuguesa, Latina e Inglesa.

FACULDADE
PIO DÉCIMO



MESAS REDONDAS

FORMAÇÃO DOS DOCENTES DE LÍNGUA NA CONTEMPORANEIDADE

Claudia Laís (FPD)

12

Durante a mesa redonda serão debatidas algumas temáticas que circundam as mudanças atuais no cenário educacional brasileiro perpassando pelo processo de formação docente como também os desafios que impulsionam o curso de formação de professores de língua materna a articular a formação docente aos aspectos inovadores que se apresentam no mundo contemporâneo, conciliando os conhecimentos teóricos sobre linguagem, obtidos em sua formação, com atividades significativas que proporcionem a realização de práticas sociais de uso de diferentes gêneros textuais, incluindo os gêneros digitais, exigindo, dessa forma, uma ação ampla, fundamentada, planejada, sistemática e participativa dos professores e de todos os envolvidos na educação. Conforme afirma Novóia (2016) "É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência." é preciso potencializar a formação inicial de professores de Língua Portuguesa, propiciando-lhes um espaço-tempo de formação pedagógica, com vistas a uma aprendizagem significativa de língua materna, a partir da parceria entre universidade e escola em um processo de ressignificação da práxis docente. Ao final da apresentação pretende-se proporcionar a reflexão de que um professor comprometido com a verdadeira filosofia da educação está sempre buscando situações de aprendizagem que ajudem seus alunos a se descobrirem cidadãos do mundo. Para isso, deve trabalhar para desenvolver potencialidades, formar competências, favorecer oportunidades, a fim de que adquiram autonomia progressiva e saibam partir de referenciais para construir novos conhecimentos.



TEXTO, CONTEXTO E SUAS RELAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Franklin Lima Santos¹

As variáveis que compõem um contexto comunicativo podem indicar situações de uso na língua de chegada muitas vezes distante do formato apresentado ao discente desse idioma, enquanto objeto de estudo. O ensino isolado de regras gramaticais dissociados da prática textual engessa o futuro usuário do idioma meta, quer seja este preparado ou não para a docência, distanciando-o em alguns casos da diversidade de cenários em que se apresentam alguns temas, sejam esses ligados a regras, situações semânticas ou lexicais que somente poderão ser efetivamente compreendidos caso sedimentados em textos devidamente contextualizados, referenciados pelos gêneros que abarcam características pontuais de composição. Neste sentido, abordará a presente exposição, embasada em teóricos como Coll (1987), Santana (2006), Marcuschi (2007) e Koch (2006), sobre os elementos agregados ao texto apresentados em contextos que abraçam os diversos gêneros textuais, suas referências em alguns métodos de ensino e os entornos sociais, culturais, linguísticos e semânticos viabilizados no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

13

Palavras-chaves: Ensino de línguas; gramática; gêneros textuais; contextos comunicativos.

FACULDADE
PIO DÉCIMO

¹ Mestre em Letras pela UFS; Especialista em Teoria e Práticas Textuais pela FAPSE/UFS; Licenciado em Letras Espanhol pela UFS; Coordenador do Grupo de estudos em língua e cultura hispânica (GELCH-FPD); Integrante do Grupo de investigação e pesquisa em lexicologia (GIPLEX-UFS); Professor do Curso de Letras e de Psicologia da Faculdade Pio Décimo.



OS ESTUDOS LITERÁRIOS NOS TEMPOS DO TWITTER

Fabian Pineyro (FPD)

Em tempos de redes sociais e twitters de 280 caracteres “como máximo” e após um século em que a ficção escrita foi perdendo espaço para o cinema na preferência das massas, os estudos literários tem muito para aportar a outros campos das ciências sociais e humanas. Como exemplos, abordaremos aqui o estudo da metáfora, das narrativas e dos gêneros e sua influência hoje em áreas como a psicologia social, os estudos cinematográficos e a comunicação.

14





UMA ANÁLISE DO LUGAR DA LITERATURA NA NOVA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM

Luiz Eduardo da Silva Andrade (UFERSA/UFMG)

O objetivo é problematizar o “eixo educação literária” na nova BNCC, em especial nas séries finais do ensino fundamental. Preliminarmente, foi observado que houve pouco avanço no tratamento dado à presença da literatura no ensino fundamental, sobretudo, na inclusão das novas metodologias de ensino. O intuito é propor um debate que leve à reflexão de como a literatura poderia ser tratada na escola, além de verificar os avanços dessa nova proposta curricular.

15





OS DISCURSOS DE PODER E A DOCÊNCIA DE LITERATURA BRASILEIRA

Tatiana Cíntia da Silva¹

A docência de Literatura brasileira no Ensino Básico tem se tornado um aglomerado de regras, os textos servem apenas como objetos de poder perante uma inércia curricular. Além disso, na maioria dos livros didáticos do Ensino Fundamental, os textos literários têm se tornado atividades especiais de leitura e/ou atividade extraclasse. Em detrimento dos clássicos, ressaltam-se textos curtos e "anedóticos". No Ensino Médio, geralmente, os professores limitam-se à história da Literatura e a uma sequência de características e biografias de autores e poetas, o texto aparece praticamente como mero exemplo fragmentado, quiçá apenas citado pelo docente. Tendo como foco tais pressupostos, este trabalho tem como meta o estudo das indagações inerentes à Literatura e ensino e, para tanto, traremos um "colóquio" entre teóricos que voltam seus olhares a esse dilema, como Calvino (2007), Compagnon (2010), Cosson (2014), Lajolo (1993), Lyra (1993) e Todorov (2014).

16

Palavras-chave: Docência. Ensino Básico. Literatura.



FACULDADE
PIO DÉCIMO

¹ Professora especialista em Letras, Literatura e Linguística; mestra em Literatura e Cultura, além de cátedra em Literatura na Faculdade Pio Décimo. Tem como linhas de pesquisa a prosa machadiana e a poética intertextual entre o medievo e o sertão em Elomar Figueira de Mello pelas trilhas da memória e das metáforas da saudade.

MINICURSOS

PROPUESTAS DIDÁCTICAS CON DIFERENTES NIVELES DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: DIMENSIONES COGNITIVAS Y AFECTIVAS

Prof. Me. Antônio Carlos Silva Júnior (CODAP-UFS)

17

El presente mini curso objetiva reflejar sobre el desarrollo de diferentes niveles de comprensión de textos en español como lengua extranjera (E/LE) discutiendo cuestiones teóricas y prácticas acerca de sus dimensiones y aplicabilidad. Las actividades propuestas fueron elaboradas tomando como referencia cinco puntos o niveles de la *taxonomía de Barret* (1968): (a) Comprensión literal; (b) Reorganización; (c) Comprensión inferencial; (d) Lectura crítica; y (e) Evaluación. Las categorías fueron ordenadas como una guía progresiva de comprensión textual, desde las más fáciles hacia las más difíciles. Para tanto, se propone debatir aspectos teóricos sobre los niveles de comprensión y realizar prácticas de lectura que los ilustren dentro de las dimensiones cognitivas y afectivas de la lectura. El mini curso aquí propuesto está dirigido a los alumnos y profesionales del área de español que desean ampliar las posibilidades de prácticas con lectura de textos en ese idioma.

Palabras clave: Español como lengua extranjera. Lectura. Niveles de comprensión.



ALGUNAS REGLAS Y USOS ORTOGRÁFICOS DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRAJERA (E/LE)

Maria da Conceição Matos (IFAL)

La Ortografía es uno de los temas de la gramática normativa quizás poco presentado en sala de clase de español como lengua extranjera (E/LE) que, debido no solo a la extensión de sus contenidos sino también los programáticos que deben cumplir los docentes, se trata de un tema casi irrelevante en cuanto a los estudios gramaticales presentes en las clases. Frente a diversas dudas a lo largo del estudio, no se puede apartar del conocimiento tampoco de su correcto uso, pues es la ortografía nuestra presentación social al escribir. El presente mini curso tiene como objetivo general presentar algunas reglas ortográficas comunes al día a día a fin de comprenderlas y practicarlas. Se propone tratar algunas cuestiones básicas como: usos correctos de los grafemas, palabras homófonas, además de algunos casos de vicios de dicción. A continuación, se hace posible el desarrollo de algunas actividades propuestas a fin de aclarar y fijar lo presentado. El mini curso se dirige a alumnos y profesionales de la Lengua Española que desean ampliar sus conocimientos acerca del tema propuesto.

18

Palabras clave: Ortografía. Español como Lengua Extranjera.

FACULDADE
PIO DÉCIMO

DIREITOS LINGUÍSTICOS

Ricardo Nascimento Abreu (UFS)

Os direitos linguísticos constituem uma área de pesquisa relativamente recente, não somente no Brasil, mas em todo o mundo, e diz respeito, diretamente, ao estudo dos instrumentos normativos constitutivos das políticas linguísticas; das normas jurídico-administrativas, ou da ausência dessas normas, que regulam ou deixam de regular as línguas e seus usos pelo Estado, pelos indivíduos e pelos grupos pertencentes às comunidades linguísticas majoritárias ou minoritárias e constitutivas de um país ou grupo de países. Um esforço exegético para buscar as bases que fundamentam o campo dos direitos linguísticos conduz, necessariamente, ao reconhecimento de três marcos fundamentais: um marco histórico; um marco jurídico-filosófico e um marco teórico-epistemológico. O marco histórico dos direitos linguísticos remonta ao final da Segunda Guerra Mundial e à elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos- DUDH, que elevou as línguas ao estatuto de objeto jurídico tutelado pelo direito internacional dos direitos humanos. No que diz respeito ao marco jurídico-filosófico dos direitos linguísticos, pode-se apontar o surgimento do neoconstitucionalismo, com uma visão centrada nos direitos fundamentais, na força normativa das constituições dos Estados modernos e, principalmente, no fortalecimento de uma doutrina jurídica baseada em princípios constitucionais, a exemplo dos princípios da igualdade e da dignidade humana. Por fim, o marco teórico-epistemológico do campo dos direitos linguísticos, que diz respeito a sua natureza interdisciplinar, situando-os nos domínios das Políticas Linguísticas e/ou do Direito mantendo fortes laços, no domínio da Linguística, com a Sociolinguística e com a Linguística Aplicada, ou ainda, em outros domínios, com a sociologia da linguagem, a Antropologia, a Economia, a Educação etc. Um aspecto de relevo que diz respeito ao campo de estudos dos direitos linguísticos é a possibilidade de compreender as normas jurídico-administrativas que versam sobre as línguas partindo de uma taxonomia elementar e que prevê duas tipologias normativas complementares, porém distintas: em um primeiro plano, o direito das línguas, que toma as próprias línguas como objetos jurídicos a serem tutelados pelos Estados e, em um segundo viés, o direito dos indivíduos e dos grupos linguísticos, que entende como sendo o objeto da tutela estatal o direito fundamental dos indivíduos e dos grupos de utilizarem as suas próprias línguas e/ou a língua oficial do Estado em situações sociais formais ou informais. Diante dessas informações preliminares, o objetivo deste minicurso é apresentar e discutir, ainda que de forma panorâmica, o estado da arte do campo dos direitos linguísticos no Brasil, bem como analisar algumas políticas linguísticas contemporâneas que se utilizam fartamente de normas jurídico-administrativas e que impactam diretamente o estatuto das línguas faladas no território brasileiro.

POLÍTICA LINGÜÍSTICA PARA LÍNGUA ESTRANGEIRA: QUAL O CAMINHO?

Valéria Jane Siqueira Loureiro (UFS)

Estudos sobre política e planificação linguística e o papel das línguas estrangeiras na formação discente e na educação apontam que o espanhol por ter a sua oferta obrigatória como opção de língua estrangeira, após a promulgação da Lei 11.161/2005, contribuiu para ampliar a diversidade linguística frente a uma política monolíngue que predomina no sistema educacional brasileiro (cf. HAMEL, 2003; OLIVEIRA, 2007; STURZA, 2006; JANTUTA, 2010). É, ainda, a língua escolhida pela grande maioria dos alunos da educação básica quando da realização do Enem, exame de acesso à educação superior, o que se contrapõe à demanda pelo inglês no ensino superior, que é requerida como a língua de *status* político, econômico e social (RICENTO, 2006; SHOHAMY, 2006), além de ser a língua da internacionalização científica e acadêmica em programas como o "Ciência sem Fronteiras", e priorizada pelos estudantes nas seleções de pós-graduação, como apontam resultados do EPLE/UFS (FONSECA, 2016). No entanto, este cenário revelava uma política desarticulada do ensino de línguas estrangeiras com reflexos na (não) internacionalização do ensino superior. Para subsidiar a reflexão proposta no tocante aos impactos advindos da desarticulação entre os sistemas de ensino e as políticas de ensino de línguas estrangeiras, este estudo visa analisar as políticas linguísticas de ensino de línguas estrangeiras de base legal e pedagógica para a educação básica, considerando que o ensino das línguas estrangeiras pode ser visto como uma política linguística no processo de formação para a vida acadêmica, entre eles, a política linguística de avaliação, o ENEM.

Palavras chave: Espanhol; língua estrangeira; política linguística; *status* linguístico.

FACULDADE
PIO DÉCIMO

ARTIGOS COMPLETOS

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIBRAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: UM DESAFIO

Adriana Alves de Santana Santos¹

21

RESUMO:

Este artigo aborda o assunto Inclusão com enfoque na questão da formação de professores de libras para o ensino médio. Existe uma carência de cursos em Letras-Libras nas Universidades Federais, pois não dispõem de condições ideais para formar professores que possibilitem atenuar a distância entre as comunidades de ouvintes e surdos. Dentre as 56 Universidades Federais Brasileiras, somente 11 IES, sob a coordenação da UFSC, ofertam o referido curso, são: UFPA, UFAM, EFBA, EFC, EFPE, UFGD, UFES, UFSC, UFSM, UFRGS, UFPR. Sabe-se que a educação inclusiva perpassa todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior e sua execução caracteriza-se pela necessidade de instituições especializadas para oferecer apoio ao ensino regular. No entanto, diante desses dados, torna-se mais que um desafio formar professores de libras. É imprescindível que o compromisso com a educação e a correta integração de surdos e ouvintes não seja visto como uma utopia, mas como um desafio que será vencido pela integração entre indivíduos que farão dessa nova comunidade Surdos/Ouvintes um modelo a ser seguido por aqueles que desejam ver cumpridos seus ideais de verdadeira cidadania.

Palavras-chave: Inclusão. Letras-Libras. Libras. Surdo.

RESUMEN:

Este artículo aborda el tema Inclusión con enfoque en la cuestión de la formación de profesores de libras para la enseñanza media. Hay una carencia de cursos en Letras-Libras en las Universidades Federales, pues no disponen de condiciones ideales para formar profesores que possibilitem atenuar la distancia entre las comunidades de oyentes y sordos. En el caso de las Universidades Federales Brasileñas, sólo 11 IES, bajo la coordinación de la UFSC, ofrecen el referido curso, son: UFPA, UFAM, EFBA, EFC, EFPE, UFGD, UFES, UFSC, UFSM, UFRGS, UFPR. Se sabe que la educación inclusiva atraviesa todos los niveles de enseñanza, desde la educación infantil hasta la enseñanza superior y su ejecución se caracteriza por la necesidad de instituciones especializadas para ofrecer apoyo a la enseñanza regular. Sin embargo, ante estos datos, se vuelve más que un desafío formar profesores de libras. Es imprescindible que el compromiso con la educación y la correcta integración de sordos y oyentes no sea visto como una utopía sino como un desafío que será vencido por la integración entre individuos que harán de esa nueva comunidad Sordos / Oyentes un modelo a ser seguido por aquellos que desean ver cumplidos sus ideales de verdadera ciudadanía.

Palabras clave: Inclusión. Letras-Libras. Libras. Sordo.

¹ Graduada em Letras Português, pela Universidade Federal de Sergipe e Especialista em Teoria e Prática Textuais, na Universidade Federal de Sergipe, graduanda do curso de Psicologia, na Faculdade Pio Décimo. adrianaufs@hotmail.com



Introdução

O presente artigo é fruto de um estudo sobre os obstáculos para a implementação da Inclusão, mas apesar da ênfase que tem sido destinada ao assunto, na prática, os desafios são constantes. Em destaque à problemática que envolve a formação dos professores de libras, foi possível perceber que mesmo na unidade da Federação mais desenvolvida, essa formação docente é extremamente precária.

Os professores recebem em seu cotidiano escolar alunos com necessidades especiais, dentre esses o presente trabalho enfatizará os surdos, pois os números são preocupantes, segundo o Ministério da Educação, dos 64.150 alunos recenseados no Brasil, 54% dos surdos estavam em classes regulares. Logo, as principais dificuldades enfrentadas estão relacionadas aos próprios professores, a falta de conhecimento acerca da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, utilizada pela comunidade surda brasileira.

Isso é devido à carência de cursos de graduação em Letras-Libras nas Universidades Federais que não dispõem de condições ideais para formar professores que possibilitem atenuar a distância entre as comunidades de ouvintes e surdos. A maior barreira a ser enfrentada é a da comunicação, pois os surdos interagem na modalidade visual-espacial, enquanto os ouvintes, no plano oral-auditivo.

É o que afirma o diretor da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), Sr. Neivaldo Augusto Zovico, em recente entrevista à revista Nova escola: "A inclusão não está funcionando. Os professores estão despreparados e as secretarias de Educação não contratam intérpretes. Os alunos acabam frustrados por não entender nada e desistem".

A inclusão de crianças com deficiência auditiva sempre foi polêmica, mas recentemente ganhou um novo rumo em nosso país. De acordo com a política do governo federal, elas não devem mais ficar segregadas nas escolas especiais e precisam estudar desde cedo em unidades comuns, com um intérprete que



traduza todas as aulas para a Língua Brasileira de Sinais e o contra turno preenchido por atividades específicas para surdos.

Frequentemente, entidades do setor ainda denunciam a falta de estrutura para a implementação do real sentido do vocábulo: INCLUSÃO. Sem a devida atenção das políticas públicas educacionais nos âmbitos Federal, Estadual e Municipal, educar tornou-se um desafio quase intransponível a ser enfrentado pelos professores no que diz respeito ao alunado surdo.

23

2 Breve História da Educação dos Surdos:

No passado, os surdos eram considerados incapazes de aprenderem, por isso, eles não frequentavam escolas. As pessoas surdas eram excluídas da sociedade, sendo proibidas de casar, possuir ou herdar bens e viver como as demais pessoas. Assim, privadas de seus direitos básicos, ficavam com a própria sobrevivência comprometida.

No final de século XV não havia escolas especializadas para surdos, apenas, pessoas ouvintes tentaram ensiná-los. Foi o caso de um italiano, Giralamo Cardomo, que utilizava sinais e linguagem escrita para se comunicar com os surdos, outro caso também foi o de um monge beneditino espanhol, Pedro Ponce de Leon, que utilizava além de sinais, treinamento da voz e leitura dos lábios.

Nos séculos seguintes alguns professores dedicaram-se à educação dos surdos, entre eles destacaram-se Ivan Pablo Bonet, da Espanha, Abbé Charles Michel de L'Épee, da França, Samuel Heiniche e Morizt Hill, da Alemanha, Alexandre Graham Bell, do Canadá, e Ovide Decroly, da Bélgica.

Esses professores divergiam quanto aos métodos mais indicado para ser adotados no ensino dos Surdos. Uns acreditavam que o ensino deveria priorizar a língua falada (método oral puro), e outros utilizavam a língua de sinais – já conhecida pelos alunos – e o ensino da fala (método combinado).

Em 1857, o professor francês Hernest Huet (surdo e partidário de L'Épee, que usava o método combinado) veio para o Brasil, a convite de D. Pedro II, para fundar a primeira escola para meninos Surdos do Brasil: imperial Instituto de Surdos Mudos, hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Mantido

pelo Governo Federal, atende, em seu Colégio de Aplicação, crianças, jovens e adultos surdos. A partir de então, os surdos brasileiros passaram a contar com uma escola especializada para sua educação e após anos, tiveram a oportunidade de criar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), uma junção da língua de sinais francesa com os sistemas de comunicação já usados pelos Surdos das mais diversas localidades.

Em 1987, um grupo de surdos propôs a criação da FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, que até hoje atua e vem crescendo bastante. É uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos com finalidade sócio-cultural, assistencial e educacional que tem por objetivo a defesa e a luta dos direitos da Comunidade Surda Brasileira. É filiada à Federação Mundial dos Surdos e suas atividades foram reconhecidas como de Utilidade Pública Federal, Estadual e Municipal.

Em 1980, no Congresso Mundial de Surdos (Milão – Itália), chegou-se à conclusão de que todos os surdos deveriam ser ensinados pelo método oral puro, considerado um total retrocesso para as comunidades surdas.

No século XX, aumentou o número de escolas para surdos em todo o mundo. No Brasil, surgiu o Instituto Santa Terezinha para crianças surdas (SP), a Escola Concórdia (Porto Alegre – RS), a Escola de Surdos de Vitória, o Centro de Audição e Linguagem Ludovico Pavoni – CEAL/LP (Brasília – DF). Logo, através do INES e dessas escolas, um novo olhar com perspectivas positivas ascende na sociedade.

Por isso, no século XXI, ações importantes aconteceram para melhorar a realidade dos surdos no Brasil. Em 2002, a comunidade de Surdos teve uma grande conquista com a publicação da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 que oficializa a LIBRAS como língua das comunidades surdas brasileiras. Após três anos, foi sancionado o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Libras.

Somente com oportunidade é possível prever melhores dias para o desenvolvimento da Língua de Sinais na Comunidade Surda brasileira



3 Libras: Legislação

Apesar das peculiares dificuldades que se encontram em nosso país, em termos práticos, há também uma visível evolução quanto aos aspectos institucionais da Educação dos Surdos no Brasil.

A Constituição da República Federativa do Brasil em seu artigo 208 reconhece a Educação como:

Direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 208: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, Lei nº 9394/96, trata, especificamente, no capítulo V, da Educação Inclusiva. Define-a no art. 58 como: "modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos de necessidades especiais".

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas, realizada em Salamanca, na Espanha, em junho de 1994, declarou regras sobre a equalização de oportunidades para as pessoas com deficiência. Adota como princípio regulamentar a Educação Especial as seguintes Linhas de Ação:

Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizadas... No contexto destas Linhas de Ação o termo 'necessidades educacionais especiais' refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem... As escolas têm que encontrar a maneira de educar

com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves.

A partir dessa Declaração, ações foram feitas para mudar a realidade das crianças com necessidades especiais. Por meio dela, foi fundamentado o direito de que os alunos com algum tipo de deficiências ou não pudessem estudar juntos. A Educação Inclusiva, de fato, começa a ganhar espaço no sistema educacional.

Em virtude disso, lutas foram travadas em busca da concretização dos direitos das pessoas com necessidades especiais, em destaque a comunidade dos surdos brasileiros que conseguiram, através da lei nº 10.436 de 24 de dezembro de 2002, a regulamentação da LIBRAS.

Art. 1º É reconhecida como meio de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo Único: Entende-se como Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas Surdas no Brasil.

É impossível existir acesso dos Surdos à educação sem que haja a difusão de LIBRAS e da Língua Portuguesa. Por isso, no capítulo II – Do Uso e da Difusão da Libras e da Língua Portuguesa cita o seguinte:

Art. 8º As instituições da educação básica e superior, públicas e privadas, deverão garantir às pessoas Surdas acessibilidade à comunicação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de Educação.

§1º Para garantir a acessibilidade prevista no caput, as instituições de ensino deverão:

I- Capacitar os professores para o ensino e uso da LIBRAS e para o ensino da Língua Portuguesa para Surdos;

II- Viabilizar o ensino da LIBRAS e também da Língua Portuguesa para os alunos Surdos;

III- Prover as escolas com o profissional Tradutor e Intérprete de LIBRAS e Língua Portuguesa, como requisito de acessibilidade à comunicação e à educação de alunos Surdos em todas as atividades didático-pedagógicas;



O decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a lei supracitada. É importante destacar o primeiro artigo, pois ele atinge de imediato todos os cursos de formação de professores para o exercício do magistério:

Art. 1º A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS será um componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e os cursos de fonoaudiologia, de instituições de ensino públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

27

Isso significa um marco histórico para a comunidade surda brasileira que lutou há muito tempo pelo reconhecimento de sua língua.

4 Libras: contexto escolar

As línguas de sinais são línguas naturais porque, como as línguas orais, surgiram espontaneamente da interação entre pessoas e, devido à sua estrutura, permitem a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano.

Para os Surdos, a língua portuguesa é um instrumento linguístico que não se apresenta como recurso para facilitar o intercâmbio com o mundo, mas como um obstáculo que precisam transpor com grande dificuldade. Por outro lado, a LIBRAS não é código universal que possibilita tradução, mas uma mensagem que exige a interpretação, isto é, uma correspondência entre as duas línguas.

Sendo assim, o bilingüismo é um modo de garantir uma melhor possibilidade de acesso à educação para os surdos. É “cuidar” para que, através do acesso a essas duas línguas, torne possível garantir que os processos naturais de desenvolvimento do indivíduo, nos quais a língua se mostre instrumento indispensável, sejam preservados.

Cabe ressaltar que qualquer proposta de bilingüismo só pode ser considerada como tal se, no âmbito escolar, as línguas forem respeitadas em sua integridade. Isso exigirá que os profissionais dominem a Língua Brasileira de Sinais e que o Surdo venha a dominar a língua portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua.

Logo, a proposta de educação com bilinguismo está comprometida, quer pelo Surdo, quer pelos profissionais da área, pois as universidades não dispõem de condições ideais para formar professores de Libras que possibilitem em seu cotidiano escolar lidar com os alunos surdos. Isso devido à escassez de cursos de graduação em Letras-Libras (grade curricular – Anexo E), pois dentre as 56 Universidades Federais Brasileiras, somente 11 IES, sob a coordenação da UFSC, ofertam o referido curso, são: UFPA, UFAM, EFBA, EFC, EFPE, UFGD, UFES, UFSC, UFSM, UFRGS, UFPR.

Vale destacar a importância da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que oferece o Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras Libras desenvolvido na modalidade à distância em rede nacional, além dessas 11 IES, também oferta esse curso em 7 (sete) instituições educacionais: CEFET/RN, CEFET/GO, UNB, CEFET/MG, INES/RJ, USP, UNICAMP.

O curso tem como público-alvo: instrutores surdos de Libras, surdos fluentes (para o curso de Licenciatura) em língua de sinais e ouvintes fluentes em língua de sinais que tenham concluído o ensino médio (para o curso de Bacharelado).

Segundo a Dr^a Ronice Muller, coordenadora do primeiro curso de licenciatura Letras-Libras do país da UFSC: essa instituição oferece disciplina específica de libras para todas as licenciaturas e abre optativa de níveis subsequentes da mesma. A Doutora enfatiza que a disciplina de libras tem sido oferecida de diferentes maneiras em muitas universidades brasileiras, como por exemplo: USP, UNIFAP, UFAL E UFRPE.

Sabe-se que a educação inclusiva perpassa todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior e sua execução caracteriza-se pela necessidade de instituições especializadas para oferecer apoio ao ensino regular. No entanto, diante desses dados, torna-se mais que um desafio formar professores de libras preparados para receberem os alunos surdos.

5 Considerações finais

As línguas gestuais-visuais são a única modalidade de língua que permite aos surdos desenvolver plenamente seu potencial linguístico e, portanto, seu potencial cognitivo, oferecendo-lhes, por isso mesmo, possibilidade de socialização que não apresentaria defasagem em relação à língua dos ouvintes. São o meio mais eficiente de integração social do surdo. Por isso, deve-se propagar a Libras na comunidade de ouvintes, principalmente através das IES com cursos de Letras-Libras. Assim, será possível presenciar no ambiente escolar o verdadeiro sentido da palavra Inclusão.

É imprescindível que este compromisso com a educação e a correta integração de surdos e ouvintes não seja visto como uma utopia, mas como um desafio que será vencido pela integração entre indivíduos que farão dessa nova comunidade Surdos/Ouvintes um modelo a ser seguido por aqueles que desejam ver cumpridos seus ideais de verdadeira cidadania.

6. REFERÊNCIAS:

BARBOSA, Mônica de Gois Silva; SANTOS, Vânia Silva. **O Bilinguismo na educação de alunos surdos**. In: III Semana de Graduação, 2008, São Cristóvão. **Anais...** São Cristóvão: UFS, 2008.

BRASIL. **Constituição**, 1988.

_____. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

Declaração de Salamanca: declaração mundial sobre a educação para todos. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>, Acesso em: 10 set. 2009.

Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/D5626.htm, Acesso em: 10 set. 2009.



Falar com as Mãos. **Revista Nova Escola**. Disponível em:

<http://revistaescola.abril.com.br/edicoes-especiais/026.shtml>. Acesso em: 01 set. 2009.

HONORA, Marcia. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.



PONDERAÇÕES ACERCA DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA

Adryana Siqueira Barreto¹
Edelfrancla Gomes dos Reis²
Lucineide Alves de Oliveira³

RESUMO

O escopo deste artigo provoca reflexões a respeito dos conceitos de ensino-aprendizagem voltados para a educação biocêntrica. Esse novo paradigma das ciências humanas tem como relevância o desenvolvimento da afetividade para a superação de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, abordando a inteligência afetiva como aspecto imprescindível na educação contemporânea, bem como outros conceitos que vivenciam esta teoria como ética, integralidade, alteridade e autopoiese. A pesquisa está fundamentada em autores que vislumbram o tema como Gonsalves, Flores, Freire, Toro, entre outros. Os teóricos elencados salientam a importância da necessidade de vivências na comunidade escolar. Dessa forma, o estudo é proeminente para pedagogos, acadêmicos e profissionais da educação, aborda a valorização afetiva e a integralidade do ser.

Palavras-chave: Afetividade. Aprendizagem. Educação. Escola.

RESUMEN

El alcance de este artículo provoca reflexiones acerca de los conceptos de enseñanza-aprendizaje orientados a la educación biocéntrica. Este nuevo paradigma de las ciencias humanas tiene como relevancia el desarrollo de la afectividad para la superación de dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, abordando la inteligencia afectiva como aspecto imprescindible en la educación contemporánea, así como otros conceptos que experimentan esta teoría como ética, integralidad, alteridad y autopoies. La investigación está fundamentada en autores que vislumbran el tema como Gonsalves, Flores, Freire, Toro, entre otros. Los teóricos señalados subrayan la importancia de la necesidad de vivencias en la comunidad escolar. De esta forma, el estudio es prominente para pedagogos, académicos y profesionales de la educación, aborda la valoración afectiva y la integralidad del ser.

Palabras clave: Afectividad. Aprendizaje. Educación. Escuela.

INTRODUÇÃO

¹ Graduada em Turismo (UNIT) e Pedagogia (FLSF). Especialista em Magistério Superior (UNIT) e Gestão Escolar: pedagogia empresarial (FLSF). Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil/ Fundamental I e II do INCA – Instituto Capital. E-mail: drydry7@hotmail.com

² Graduada em Pedagogia (FLSF). Integrante do Núcleo de Pesquisa em Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência – NUPIEPED/UFS e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Docência – GEPED/FPD. Instrutora de Formação Profissional do SENAC/SE. E-mail: frangomes02@gmail.com

³ Mestranda no PPGED. Pós-graduação em Literatura Brasileira. Graduada em Pedagogia e Letras/Português. Professora da Educação Básica da SEED/Se. E-mail: lucimarieaju@gmail.com



O tema abordado gera provocações há cerca de 50 anos, quando um jovem professor Rolando Toro Arañeda pesquisador no terreno da Filosofia, da Mitologia e das Ciências Humanas nos presenteou com um novo paradigma – O Princípio Biocêntrico, surgindo daí um novo paradigma educacional, hoje conhecido como Educação Biocêntrica.

Entende-se que esta nova Tendência Evolucionária da Educação interage também com a Tendência Construtivista, com a Tendência da Educação Dialógica e o Holismo. Na verdade esta percepção biocêntrica nos aproxima da realidade, nos faz descobrir o valor intrínseco da vida e possui como foco principal a inserção da afetividade como matéria escolar considerando-a com tamanha importância para o processo de escolarização.

Os professores, os estudantes, a sociedade e todo o planeta vivenciam a crise da educação, uma realidade que envolve a falta de consciência dos valores humanos, dos sentimentos e dos ideais. As instituições públicas e privadas através de seus modelos educacionais estão transformando o homem em um ser individualista, assumindo posturas de competição, dominação, consumo e exploração.

Essa forma superficial dos homens verem o mundo em partes isoladas e fragmentadas tem separado as pessoas uma das outras. As escolas necessitam entender que o seu ambiente precisa ser propício para a pesquisa, a reflexão, a alegria, a fantasia, a criatividade, o respeito, enfim, ao compartilhamento de experiências, vivências.

Todavia, muitas metodologias de ensino estão centradas numa pedagogia tradicional, pragmática, competitiva e voltadas para os interesses empresariais. Estamos presenciando métodos nas escolas que conservam os valores da classe dominante, o mercantilismo do saber, a disputa da escola que aprecia a quantidade de conteúdos pela concorrência entre si, com o único desígnio de preparar o aluno para a universidade e para o trabalho, gerando alienações e submissões.

Vivemos um pesadelo na educação, onde as escolas possuem um currículo intransigente, classificatório, discriminador, cuja composição está baseada no fracasso e não no sucesso. A escola deve acolher as diferenças e fazer delas o alicerce para o desenvolvimento, o crescimento integral do ser.

A educação é o caminho para a realização humana, ela não pode restringir-se apenas a informações. É necessário repensá-la e fazê-la servir à vida, à concretização humana, social, ambiental, ao todo. A Educação Biocêntrica desenvolve justamente esta conexão com a vida, visando à imagem de um homem relacional, ecológico e cósmico.

Para aprender é preciso atribuir significados, é dar valor, é empenhar-se na busca de respostas, é o querer aprender. A aprendizagem “é uma qualidade da inteligência humana que se opera no campo da afetividade” (TORO apud GONSALVES, 2009, p.53). Partindo desse pressuposto que a Educação Biocêntrica desenvolve o termo inteligência afetiva apresentando-o como imprescindível dentro da educação como um todo.

A justificativa para a escolha deste tema se dá por acreditar que a educação biocêntrica irá favorecer uma educação projetada para a vida, estimulando o aluno à construção, à descoberta, à transformação e ampliação de seus próprios conhecimentos e valoração da vida, sempre resgatados das vivências do cotidiano. O professor-educador é apenas o motivador/mediador do desenvolvimento cognitivo que prioriza outros saberes além do conhecimento científico.

Este estudo teve como base, a pesquisa bibliográfica, que tem como foco principal as reflexões acerca do processo ensino-aprendizagem baseadas na educação biocêntrica e seus princípios norteadores. A abordagem metodológica está fundamentada em estudos teóricos nas áreas deste novo paradigma das ciências humanas buscando fundamentação teórica nas obras de grandes autores.

Desta forma, o presente trabalho pretende colaborar com a formação de educadores que possam contribuir com ações pedagógicas de forma a adequá-las às características dos princípios biocêntricos mostrando que a afetividade, os sentimentos e as emoções favorecem o desenvolvimento cognitivo, a aprendizagem reflexiva e vivencial.

1 A EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA: UM POUCO DA SUA NARRATIVA

No ano de 1924, em Concepción no Chile, nasceu Rolando Toro o fundador do sistema Biodança, que posteriormente deu procedência aos princípios biocêntricos.

Este professor ministrou aulas para crianças por 16 anos, envolvido completamente nas suas práticas pedagógicas, buscava desenvolver nos seus alunos a criatividade e o estabelecimento de vínculos com a natureza. A grande aspiração desse educador era transformar as suas práticas pedagógicas através da música e da dança, incentivando as crianças a desenvolverem mais seu cognitivo, seu emocional, seu psicossocial e demais sentimentos e ações.

Dentro dessas perspectivas, Rolando Toro criou a Biodança, a dança da vida, do encontro, encontro consigo mesmo e com os outros na busca de harmonia, paz e



amor. Esse sistema é um movimento que acompanha música e canto, gerando “vivências” que são capazes de modificar o organismo nos níveis imunológico, homeostático, afetivo-motor e existencial.

Esses ideais surgiram num contexto pós-guerra, onde milhões de jovens foram remetidos para matar ou morrer, na concepção de Rolando Toro, a humanidade sofria com as consequências de uma guerra que revelou a capacidade do ser humano de destruir a vida através de infortúnios, invasões, fabricações de armas e uma série de enfermidades que causou uma decadência absoluta naquela época.

Com essas experiências, Rolando Toro percebeu a necessidade de viver intensamente as belezas que a vida propõe, vivendo situações contrárias, onde a solução estivesse na paz, na transformação daquela realidade que ali estava vivenciando.

34

1.1 BIODANÇA: PRIMEIRAS VIVÊNCIAS

Na década de 1960, Rolando Toro Araneda criou o sistema da Biodança, um sistema de transformação pessoal fundamentado no Princípio Biocêntrico, que assume a vida como valor maior. A partir destas observações e análises, Rolando Toro, continuou selecionando músicas para provocar a reintegração da identidade dos pacientes mentais e percebeu que estes enfermos estavam adquirindo maior consciência da realidade. Assim, a metodologia desta nova proposta paradigmática estruturou a partir de sua experiência antropológica com enfermos mentais na Escola de Medicina da Universidade do Chile, na década de 60.

O termo BIODANÇA, BIO= VIDA + DANÇA, no sentido “Dançar a Vida”, significa uma proposta de integração humana, de renovação orgânica, de reeducação afetiva e de reaprendizagem das funções originais da vida, pois trabalha com vivências integradoras sinalizadas pela música, pelo canto, movimento e situações de encontro em grupo.

“A prática da Biodança possibilita à pessoa redescobrir, entrar em contato e desenvolver seus potenciais inatos” (FLORES, 2006, p.189). Rolando Toro agrupou estes potenciais relacionando-os às principais aspirações humanas, as de sentir a vida pulsando ao seu redor (vitalidade), de sentir prazer no contato com o outro e com as coisas belas do mundo (sexualidade), de euforia pela descoberta e pela criação das coisas novas (criatividade), de encantamento pelo outro na amizade, no companheirismo e no amor

(afetividade), e de viver a experiência mística de harmonia interior e de fusão com o universo (transcendência).

A Biodança provoca uma transformação no estilo de vida das pessoas e busca unificar as funções do organismo, numa visão psico-neuro-endócrino-imunológica, ou seja, atuando na relação entre o sistema nervoso, o endócrino e o sistema imunológico que são interdependentes. Portanto, podemos observar a explicação dos resultados positivos que a Biodança causa na saúde das pessoas que a praticam, ela atua como alternativa para a superação de doenças psicossomáticas entre outras, proporcionando uma vida mais feliz.

“Não existe Educação Biocêntrica sem Biodança” (GONSALVES, 2009, p.96). O sistema da Biodança integra os potenciais genéticos e tem como uma das suas áreas de atuação a Educação. Desta forma, como mediação, a Biodança pode, nos espaços educativos, como estratégia metodológica trabalhar os princípios biocêntricos estimulando a vida que há na escola.

2 O PRINCÍPIO BIOCÊNTRICO E A FORMAÇÃO ESCOLAR

O princípio biocêntrico substitui os paradigmas antropocêntricos, que consideram o homem como centro da vida, senhor da vida, ao qual é permitido o controle de todas as coisas da natureza, dominando-as, a elas e a si mesmo. Ao se afastar da natureza, o homem se afasta de si mesmo. A natureza passa a ser um objeto e o homem, um ser dissociado e desvinculado de si mesmo e dos outros. Por fim, se desvincula da vida.

Na sociedade contemporânea observamos cada vez mais este distanciamento através de pensamentos competitivos e individualistas, negando a diversidade e agindo com discriminação, construindo uma cultura antívida. Diante deste panorama, o ser humano tende a se preocupar consigo mesmo, vive em profundo sentimento de guerra, em defesa apenas de si próprio.

Deste modo, o princípio biocêntrico aborda a necessidade de desenvolver novas relações humanas. “A Educação Biocêntrica cabe resgatar todos os sentidos: visão do mundo, cheiro do mundo, gosto do mundo, toque do mundo, sons do mundo! É preciso sentir o mundo na sua inteireza para se educar” (GONSALVES, 2009, p. 61)

O pensamento biocêntrico tem por objetivo conservar a vida através da atividade humana, da participação ativa do ser na preservação da vida, e o



reconhecimento da integralidade dos sistemas vivos, e o princípio biocêntrico sugere que reconheçamos a plenitude desses sistemas vivos que se interconectam para manter o equilíbrio da vida.

Logo, o princípio biocêntrico, adentra as escolas vinculando aprendizagem, afetividade, inteligência e consciência para a construção de uma cultura em função da vida. Segundo Elisa, “educar é descobrir-se enquanto ser aprendente da vida” (GONSALVES, 2009, p.61), educar é sentir, é viver, ensinar com amor, ter o prazer de estar na sala de aula vivenciando as teorias e as práticas, é participar da vida do seu aluno de forma integral.

A Educação Biocêntrica considera que aprender é um exercício da inteligência que se dá através da afetividade. Desta forma, propõe três níveis da aprendizagem interdependentes: vivencial, visceral e cognitivo.

O **nível vivencial** está relacionado com a necessidade do ser humano participar intensivamente da construção do seu próprio conhecimento, pois é na vivência que o ser humano dá significado a aprendizagem. O papel da escola é fazer vivenciar as disciplinas ao invés de informar. A interação dos indivíduos diretamente com o objeto de estudo é fundamental na construção de novas aprendizagens, novas experiências, novos conhecimentos e conceitos.

O **nível visceral** está relacionado à internalização da aprendizagem, a aprender com significados e sentidos, reagindo aos estímulos causados pela aquisição dos conhecimentos. Esse é o fundamento da Educação Biocêntrica, a escola necessita ensinar a viver, priorizando a afetividade sem desprezar a produção científica.

Nesse contexto, não podemos deixar de refletir sobre a autopoiese, que está relacionado ao processo de construção do conhecimento que cada ser organiza em si mesmo, ou seja, produz a sua própria identidade numa autoprodução através da constituição de significados próprios. Necessário entendermos que o aluno não aprende porque o professor quer que ele aprenda, o aluno aprende quando sente necessidades internas.

O **nível cognitivo** está relacionado como um conjunto de habilidades mentais em que os seres humanos possuem para aprender, envolvendo fatores como o pensamento, a linguagem, a percepção, a memória, o raciocínio, entre outros. Têm início ainda na infância e estão diretamente ligados ao processo de desenvolvimento intelectual.

Podemos assinalar que a principal contribuição das teorias cognitivas é permitir um maior nível de compreensão sobre como as pessoas aprendem, partindo do princípio



de que essa aprendizagem é resultado da construção de um esquema de representações mentais que se dá a partir da participação ativa do sujeito e que resulta, em linhas gerais, no processamento de informações que serão internalizadas e transformadas em conhecimento. De acordo com Elisa Gonsalves:

Restituir ao ser humano a possibilidade de aprender cognitiva, visceral e vivencialmente é uma radicalidade profunda, porque é a afirmação plena de que aprender é sentir o mundo, a natureza na inteireza, com todos os sentidos humanos, mobilizando todas as nossas potencialidades. Este é o sentido maior de uma educação que quer ser libertadora (GONSALVES, 2009, p.48).

37

A Educação Biocêntrica abrange na sua metodologia de ensino e aprendizagem a vivência provocando mais eficácia e dinâmica autopoietica no indivíduo. Aprender é mais que uma possibilidade, oportunidade; é a própria condição humana. Não se trata, portanto, de cultivar apenas o intelecto, mas principalmente o desenvolvimento da afetividade.

A aprendizagem deve acontecer de forma produtiva, no qual o objeto de estudo encontra-se em sintonia com o educando, que tem noção da importância da sua aplicabilidade, é importante que professor e aluno estabeleçam uma parceria de estudo. Essa relação dialógica torna-se fundamental para o crescimento enquanto pessoa dos dois indivíduos. Logo, deixamos de ter um ensino solitário e evasivo, para termos um processo de aprendizagem coletivo, onde professor e aluno aprendem juntos, cada um contribuindo com as suas informações e experiências. Paulo Freire nos apresenta essa discussão:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os 'argumentos de autoridade' já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. (FREIRE, 2005, p.79)

Quando se consegue estabelecer uma relação mais afetiva entre professor e aluno, o ensino ocorre de uma forma mais simples e prazerosa. Isso decorre porque a sala de aula não serve somente como um espaço físico para se desenvolver conhecimentos científicos; pelo contrário, ela pode guardar muitos segredos, pode ser a testemunha mais compenetrada no momento em que educador e educando compartilham suas histórias de vida.

Nesse sentido, compreendemos que os educadores por meio de aprendizagens vivenciais afetam o nível cognitivo, e daí, a aprendizagem é exteriorizada pelo nível



visceral, tudo isso nada mais é que aprender a sentir a vida e a ser feliz possuindo uma educação escolar de qualidade que inclua aprendizagem cultural, leitura, escrita, aritmética, artes, preparação básica para descobrir os segredos da natureza e penetrar nas disciplinas científicas, tecnológicas e humanísticas.

PARA NÃO CONCLUIR

Estamos na era das urgências. Vivemos em uma sociedade cada vez mais tecnizada, tremendamente instável do ponto de vista dos seus valores de conservação da vida, das relações saudáveis. Sustenta-se na falta de respeito com o outro, no preconceito, no fatalismo, na exploração, nos valores antívida mantidos perversamente pelo sistema social, econômico e político no qual vivemos.

Em nossa vida diária precisamos ser cada dia mais práticos, solucionando problemas com rapidez e preparados para lidar com as novas tecnologias. O mercado de trabalho necessita de profissionais multimídia; as escolas estão mais preocupadas em preparar seus alunos para adversidade, competição; as famílias pensam apenas em conduzir seus filhos para o sucesso, um emprego que promova status e bem estar financeiro, satisfazendo as necessidades materiais. E quem terá a preocupação com a formação humana? Os interesses atuais não compreendem este ser integral, humano, fraternal.

Nesse contexto, observamos as pessoas voltadas para si, individualistas, egoístas, não aprendem a dialogar, a conviver numa relação de respeito, sem arrivismo. A formação humana está sendo esquecida, ela não pode acontecer em partes, mas em sua totalidade, ser um cidadão ético, um profissional bem-sucedido, valorizando o respeito, a solidariedade, a justiça, a honestidade e outros sentimentos e atitudes transformam o indivíduo na sua integralidade.

Precisamos mudar esses conceitos e incentivar uma educação libertadora, onde a felicidade das pessoas possa estar munida com a justiça social e a construção da paz. Devemos construir situações que configurem uma preocupação não só com o ser em sua inteireza, mas também em uma educação escolar que priorize a afetividade sem desprezar a produção do conhecimento científico.

É compromisso de todos nós, educadores, construirmos uma educação voltada para a vida, tecendo princípios que expressem que somos conscientes da nossa identidade, da nossa presença no mundo, nos caracterizando com o sentimento de estar vivo. Mas, de nada adiantará buscar novas propostas pedagógicas se ainda restar à



preocupação apenas com o cognitivo ou com melhores formas de ensinar, se o ambiente escolar não estiver favorecido à aprendizagem, se realmente os professores não entenderem que para esse processo acontecer os alunos necessitam estar comprometidos, felizes e motivados todo este esforço será inútil.

A proposta de Educação Biocêntrica, criada por Rolando Toro, destaca justamente a necessidade de aprender a viver, a cultivar emoções positivas para construir a cidadania, colocando a vida como centralidade ética, ecológica e educativa.

Nesta perspectiva, transformar a escola em vivências voltadas para a pedagogia biocêntrica, é, portanto, criar na instituição espaços pedagógicos onde o encontro entre professor X aluno aconteça todos os dias de forma feliz, entusiasmada, através do qual as atividades escolares possam ser saboreadas com alegria, ética, satisfação, respeito e amor, indicando um novo processo de aprendizagem, que tem como tema central a afetividade. Assumir a Educação Biocêntrica na escola implica mudanças significativas tanto organizacionais como culturais.

39

A escola precisa se converter em um lugar para a realização de uma pedagogia de encontro, aprendendo a dança da vida nesse espaço, entendendo que o ensino não é só de conteúdos curriculares, e sim a amar a si mesmo e ao outro, transformando o processo educativo em momentos gratificantes.

Os educadores precisam mudar seus pensamentos e atitudes, empenhando-se a resgatar prazer nas atividades intelectuais, à paixão pela ciência, a ação criativa e poética, o diálogo crítico e o vínculo amoroso no cotidiano do educando.

FACULDADE
PIO DÉCIMO

REFERÊNCIAS

- FLORES, Feliciano Edi Vieira. Uma Breve Conceituação de Biodanza. In. FLORES, F. E.V. **Educação Biocêntrica: aprendizagem visceral e integração afetiva**. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 49º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GONSALVES, Elisa Pereira. **Educação Biocêntrica: o presente de Rolando Toro para o pensamento pedagógico**. 2º ed. Editora Universitária – UFPB, 2009.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DE SUA ETIMOLOGIA LATINA

Amanda de Andrade Nascimento Chaves¹

Kéziah Conceição Almeida Santos Carvalho²

RESUMO

Baseadas nos estudos linguísticos e na análise do cotidiano das aulas de Língua Portuguesa, busca-se neste artigo uma reflexão sobre o papel do professor enquanto mediador do processo de ensino/aprendizagem da língua materna tendo como auxílio, no ensino de gramática, o latim. Pois, as transformações econômicas e culturais, o dinamismo do mercado de trabalho e a revolução causada pelo desenvolvimento tecnológico causaram inúmeras e profundas mudanças na sociedade brasileira e mundial. Esse novo cenário global também atingiu as instituições de ensino que se viram obrigadas a reavaliar sua postura e seu papel no mundo contemporâneo, bem como reorganizar a sua metodologia arcaizada que não atende mais as necessidades atuais. Dentro dessa perspectiva estão as aulas de Língua Portuguesa que não têm alcançado seu intuito – formar cidadãos críticos e que dominem sua língua materna – já que, encontra-se pautada na memorização de regras e não na análise do uso delas. Assim, propõe-se ensinar os alunos a partir das raízes da nossa língua para que o ensino alcance êxito.

Palavras-chave: Ensino significativo. Latim. Linguagem. Língua Portuguesa.

RESUMEN

En base a los estudios lingüísticos y en el análisis del cotidiano de las clases de Lengua Portuguesa, se busca en este artículo una reflexión sobre el papel del profesor como mediador del proceso de enseñanza / aprendizaje de la lengua materna teniendo como ayuda, en la enseñanza de gramática, el latín. Pues, las transformaciones económicas y culturales, el dinamismo del mercado de trabajo y la revolución causada por el desarrollo tecnológico causaron innumerables y profundos cambios en la sociedad brasileña y mundial. Este nuevo escenario global también alcanzó a las instituciones de enseñanza que se vieron obligadas a reevaluar su postura y su papel en el mundo contemporáneo, así como reorganizar su metodología arcaizada que ya no atiende las necesidades actuales. En esta perspectiva están las clases de Lengua Portuguesa que no han alcanzado su propósito - formar ciudadanos críticos y que dominen su lengua materna - ya que, se encuentra pautada en la memorización de reglas y no en el análisis del uso de ellas. Así, se propone enseñar a los alumnos a partir de las raíces de nuestra lengua para que la enseñanza alcance éxito.

¹ Especialista em Diversidade Linguística e Língua Portuguesa pela Faculdade São Luís de França.

² Especialista em Tradução, Metodologia e Ensino de Língua Espanhola pela Faculdade São Luís de França.

Palabras clave: Enseñanza significativa. Latín. Lenguaje. Lengua portuguesa.

1 INTRODUÇÃO

No cenário atual faz-se necessário de qualquer indivíduo o domínio de todas as competências linguísticas. Não só no que diz respeito à fala, mas principalmente no que se refere à escrita. Diante de uma gama homérica de correntes, que sabiamente, defendem as variações da fala, os professores no processo de ensino-aprendizagem deparam-se com uma gramática taxativa e restritiva – a normativa.

Em contrapartida, os sociolinguistas defendem ferrenhamente que “erros” não existem o que ocorre na verdade são desvios da norma padrão, os quais sobrechegam devido à ampla variação de falares que são influenciadas por vários fatores: políticos, geográficos, culturais e principalmente, econômicos.

Dessa forma, o professor de língua portuguesa deve atentar para o contexto sociocultural de sua clientela, já que é da natureza de nossa espécie viver em comunidade, sendo assim, somos o reflexo do grupo que fazemos parte, influenciados em todos os âmbitos: fala, escrita, comportamento, traços de identidades e tudo que nos torna seres aptos a viver em sociedade.

Ao fazer parte de determinado grupo, compartilhamos com os pares a mesma linguagem, as mesmas atitudes em relação à língua, os mesmos hábitos socioculturais, e, assim constituímos a nossa identidade, apoiada em valores de solidariedade e lealdade. Mas não é só nossa identidade que construímos por meio da língua. Exercemos a nossa cidadania por meio/com a língua. A língua faz parte de um conjunto de práticas sociais e culturais. (GORSKI; FREITAG, 2007, p. 94)

Consoante a isso o ensino de Língua Portuguesa precisa ser significativo, levando em consideração as variantes de uma determinada língua e seu contexto social. Além disso, o agravante que prejudica o ensino da supracitada disciplina é o mito que se criou com relação a compreensão e aplicabilidade dos conteúdos gramaticais, o de que “português é muito difícil, pois são tantas as regras para memorizar”.

Mitos como esse propagados a cada geração trazem consequências devastadoras que repercutem na relação língua/cultura do discente. Já que a raiz da problemática é justamente esta, os conteúdos encontram-se mais no plano da memorização do que no da lógica.



O resultado é calamitoso, porque temos alunos que não conseguem dominar a variante formal da língua, pelo simples fato de não compreenderem seus usos e aplicações em cada uma de suas particularidades e ocorrências, como também, a metodologia obsoleta, detentora de todo domínio que permeia os estabelecimentos de ensino, prega uma língua extremamente idealizada e utópica.

Tendo em vista os fatos mencionados, e as observações feitas em salas de aula, diante das imensas dúvidas e catastróficos desvios, no que diz respeito à escrita, é imprescindível uma nova metodologia que tenha como relevante a lógica, para que o discente assimile sua língua sem a sombra do estereótipo.

Assim, é premente reinventarmos e trazermos à tona o ensino e o auxílio do latim, já que a Língua Portuguesa advém dele. Ao revitaliza-lo teremos um mecanismo perspicaz para aguçar a percepção etimológica das raízes do português (e de outras línguas), o exercício da análise sintática, o raciocínio lógico, a ampliação de vocabulário e a curiosidade para entender outros momentos históricos e o desenvolvimento das sociedades e do pensamento até os dias de hoje.

As consequências, num segundo momento, aparecerão na compreensão mais clara da ortografia portuguesa, na solução lógica das flexões irregulares e das exceções, no questionamento da nomenclatura tradicional e no vasto repertório histórico-filosófico que o aluno adquirirá, estando, assim, pronto para estabelecer suas próprias analogias e defender seus pontos de vista com mais clareza.

Entender a comunicação verbal é imprescindível para conseguirmos externar uma ideia, ilustrar uma reflexão, fazer enxergar aquilo que outros não conseguem ver. E claro, todas essas situações são perfeitamente aplicáveis no cotidiano, seja na família, com amigos, com o cônjuge ou filhos. As relações são beneficiadas quando sabemos interpretar o que o interlocutor diz, quando sabemos trilhar os caminhos das ideias, pintando a imagem do raciocínio com as palavras cabíveis e apropriadas.

Dessarte, o ensino claro e objetivo do português é primordial, haja vista que precisamos de indivíduos críticos e que, indispensavelmente, compreendam sua língua, e alcancem o seu conceito de fato social, para que possam assimilar melhor sua cultura, pois língua e cultura estão intimamente atreladas.

Baseado nesse conhecimento o professor deve por em prática o que os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacional) pregam no que tange ao objetivo geral de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental:

Espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da

linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1998b, p.32)

Sabemos que o esperado é algo essencial, todavia também é notório que a teoria não está sendo respaldada pela prática, em razão de os docentes insistirem no ensino tradicional, ultrapassado, visto que não atende às necessidades social, mercadológica, entre outras.

Por essa razão conhecer a estrutura e o funcionamento da nossa língua-mãe, a produtividade de suas raízes, de seus prefixos e sufixos, faz-nos deslindar melhor o verdadeiro significado das palavras em português, isto é, seu *étimo*.

Logo, é importante perceber que, língua e sociedade não estão ligadas por mero acaso. Se é fato que a sociedade sofre mudanças com o passar do tempo, também é igualmente verdadeiro, dizer que a língua se modifique, e que a dinâmica no aprendizado de português, assim como de qualquer outra disciplina, passa por modificações para acompanhar os objetivos e anseios que permeia a sociedade, fazendo com que a educação também tome rumos diferentes, de forma que acompanhe e prepare o aluno para atuar de maneira ativa na sociedade a qual pertence.

2 PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Nos dias que correm, percebemos o quão desafiador tem sido ministrar aula de língua materna. Não só pelos mitos propagados por longos anos, mas também pela falta de consciência de muitos professores sobre qual realmente é seu papel frente a construção do conhecimento. É preciso compreender a que a expressão "papel" se refere, pois, seu conceito sociológico é muito complexo. Como salientou Hoyle (1968:36), ele implica:

- a) um **status**, ou seja, uma posição ocupacional específica;
- b) um **padrão de comportamento** associados a essa posição;
- c) um **padrão de expectativas sociais** em relação ao ocupante da posição, que tem a ver com a forma como ele deve agir;



A importância do conceito de papel advém do fato de nós basearmos o nosso comportamento em relação ao ocupante de uma determinada posição, partindo do princípio de que ele agirá em conformidade com as expectativas que estão associadas a ela. Isto significa que nós assumimos um certo grau de previsibilidade no comportamento dos ocupantes dos papéis sociais (Hoyle, 1969). Essa ideia de previsibilidade faz com que os diversos atores tenham uma noção geral do comportamento adequado a cada papel e ajam em função dessa noção.

Por isso, o conceito de papel tem duas utilidades principais: por um lado, ajuda-nos a compreender a forma como a qualidade das relações interpessoais é condicionada pelas expectativas: por outro, ajuda a compreender os tipos de funções que o professor desempenha aos diferentes níveis, desde a escola, passando pela comunidade, até à sociedade em geral (Hoyle, 1969).

O nosso principal papel como professores, na promoção de uma aprendizagem significativa é desafiar os conceitos já aprendidos, para que eles se reconstruam mais ampliados e consistentes, tornando-se assim mais inclusivos com relação a novos conceitos. Quanto mais elaborado e enriquecido é um conceito, maior possibilidade ele tem de servir de parâmetro para a construção de novos conceitos. Isso significa dizer que quanto mais sabemos, mais temos condições de aprender.

O papel docente de desafiar deve ser insistentemente aperfeiçoado. Precisamos construir nossa forma própria de “desequilibrar” as redes neurais dos alunos. Essa função nos coloca diante de um novo desafio com relação ao planejamento de nossas aulas: buscar diferentes formas de provocar instabilidade cognitiva.

Então, planejar uma aula produtiva significa, em primeira análise, buscar formas criativas e estimuladoras de desafiar as estruturas conceituais dos alunos. Essa necessidade nos poupa da tradicional busca de maneiras diferentes de “apresentar a matéria”. Na escola, informações são passadas sem que os alunos tenham necessidade delas, dessa forma, nossa função principal como professores é de gerar questionamentos, dúvidas, criar necessidade e não apresentar respostas.

Exercer o papel de motivador nas aulas de gramática não será uma tarefa difícil, caso a mesma leve em consideração sua origem, pois com o latim aprenderemos a compreender melhor o nosso idioma, que contém mistérios intrigante. Ele serve-nos de trampolim para mergulhos mais profundos na nossa visão de mundo, porquanto já convive conosco, pois é a alma de nossa língua e basta apenas reconhecê-la. Ao estudarmos, vemos que as irregularidades e as temíveis exceções das gramáticas não

são nem irregulares, tão pouco exceções. Tudo passa a ter uma lógica mais clara e previsível.

3 RELEVÂNCIA DO LATIM PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Para cristalizar a importância do latim é inescusável tomar como base o período do humanismo, que segundo o dicionário Aurélio foi um movimento intelectual iniciado na Itália no século XIV com o Renascimento e difundido pela Europa o qual pregava o rompimento com a forte influência da Igreja e do pensamento religioso da Idade Média. Esse valorizou o valor do saber crítico, do conhecimento humano e de suas implicações.

Foi a partir do movimento renascentista que o homem começou a desbravar o mundo em busca de novas terras para exploração. No ano de 1500 os portugueses chegaram em terra brasileira e doravante começaram o processo de extração de nossas riquezas em ato contínuo com o da catequização através dos jesuítas, como também foram responsáveis pela implantação da base escolar, que tem resquícios ainda hoje nos preceitos educacionais modernos, e que tiveram hegemonia no processo educativo como salienta Saviani:

A pedagogia católica se instalou no país, primeiro na versão do Plano de Nóbrega, que eu chamaria de 'pedagogia basílica', pois procurava se adequar às condições específicas da colônia, e depois, na versão do 'Ratio Studiorum', cujos cânones foram adotados pelos colégios jesuítas no mundo inteiro. (SAVIANI, 2015, p.202)

O método religioso e normativo dos jesuítas só chegou ao fim em 1549 quando o Marquês de Pombal os expulsou, porém, as bases da educação continuaram sendo religiosas e pautadas nas normas gramaticais: memorização de regras e de exceções. Assim, por ser mais fácil obrigar o aluno a decorar ao invés de leva-lo a refletir sobre a própria língua, o ensino de língua materna juntamente com o do latim foi se perpetuando por esses moles. Sendo assim, temos como consequência uma aversão a língua nativa e o desprestígio do latim, considerado por muitos como língua morta.

O estudo da língua latina não é apenas um luxo de eruditos. O latim é a matriz da nossa identidade, o conhecimento do latim e da cultura greco-romana é essencial para entendermos aquilo que somos, do que é a nossa cultura, do sentido dos nossos costumes, da importância de explorar nossas origens. Como também, estudá-la é essencial para abranger o conhecimento da língua portuguesa, para além de ajudar



na aprendizagem de outras línguas. Aliás, entender nossa raiz desenvolve as capacidades de análise e de raciocínio, ensina-nos a escrever dentro da norma padrão, enriquece o vocabulário e ajuda na compreensão de qualquer texto em língua materna.

4 CONCLUSÃO

Dessa forma, revitalizar o latim e usá-lo como base para o ensino de LP é imprescindível, devido as línguas neolatinas serem advindas dele, como também é uma rica fonte vocabular. Além disso, a falta de conhecimento de princípios essenciais do latim torna a aula de língua materna um martírio, uma vez que até mesmo o essencial de gramática o aluno é incapaz de saber, pois o nível (médio ou fundamental) não respalda o aluno a conhecer sua língua.

O desanimo e o tédio, não permitem que o aluno possa assimilar os conteúdos, bem como a funcionalidade de seu dialeto, fazendo com que o mito de que 'aprender português é impossível' vá se propagando e continue sendo danoso à língua escrita/fala.

Sabe-se ainda que o nosso código linguístico está repleto de termos oriundos do latim em todas as áreas do conhecimento humano (humanas, biológicas, exatas e filosóficas) é de suma importância que ele sirva de auxílio para entendermos as raízes do português e sua estrutura. E além do quê, propicia o desenvolvimento do intelecto e do raciocínio como afirma Napoleão Mendes:

que é para aguçar seu intelecto, para tornar-se mais observador, para aperfeiçoar-se no poder de concentração de espírito, obrigar-se à atenção, para acostumar-se a calma e a ponderação, qualidades imprescindíveis ao homem de ciência. (MENDES apud LOIRE, 1959)

Afinal, para desenvolver o espírito de análise e criticidade o latim é bem mais que decorar declinações normativas, remetermo-nos ao hábito da análise e do raciocínio levar-nos a desenvolver as habilidades cognitivas do educando.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998b.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FREIRE, P. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA - saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GORSKI, E.M.; FREITAG, R. M. K. **Língua materna e ensino: alguns pressupostos para a prática pedagógica**. In: SILVA, Camilo Rosa (Org.) **Ensino de português: demandas teóricas e práticas**. João Pessoa: Ideia, 2007.p.91-125.

HOYLE, Eric (1969) **The Role of the Teacher**, Londres: Routledge e Kegan Paul.

MENDES, Napoleão. Loire Rodrigues de Lima. **A verdadeira importância do latim**. Livro noções fundamentais da língua latina, lista de debates do MNDPL, São Paulo, 1959, 9º, Ed.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. História, sociedade e educação no Brasil-Histdb, Campinas, p. 1-38, ago. 2015.



FACULDADE
PIO DÉCIMO



SENHORA DE ENGENHO: RESISTÊNCIA E FRAGILIDADE FEMININA EM FOGO MORTO DE JOSÉ LINS DO RÊGO

Augusto Petronio Pereira¹

Júlia Katiene Pereira²

48

A predominância da força masculina e sua centralização de poder foi ganhando corpo e alma a partir do enfraquecimento feminino diante de sua liderança, do chamado matriarcado. Homens e mulheres nem sempre, ou quase nunca, compartilharam dos mesmos espaços de poder, simultaneamente. O matriarcado caracterizou-se como um sistema organizado e dirigido por mulheres, na qual a maternidade, considerada um dom da natureza, conferia-lhes poder. Posto a origem do matriarcado, como compreender a mulher que se empodera no espaço de um engenho do século XIX? A obra Fogo Morto de José Lins do Rego traz uma personagem a qual ocupou um espaço que não lhe fora reservado. Dona Mariquinha tornou-se senhora de engenho. Revestiu-se de autonomia. Duelou contra o genro para assumir o comando do engenho mais forte e produtivo do Pilar. Um título pouco usual para uma época marcada pelo senhoril patriarcal e para um contexto de dominação falocêntrica. Ao pensar o homem e a mulher no regime patriarcal, Gilberto Freyre, 1933, diz que a mulher deve desenvolver competências e habilidades que possam diferenciá-la tanto quanto dos homens. O status de um senhor de engenho encontra o seu eco no conjunto de suas posses. O ter representa poder e dominação no contexto social e açucareiro do Nordeste do século XIX. É nesse sistema de poder e hegemonia masculina que Dona Mariquinha se empodera. June Hahner, 1981, destaca que o empoderamento é um processo de autonomia e liberdade que vai sendo construído mediante as transformações que o indivíduo se deixa fazer. Para a mulher essa transformação é mais demorada, porém se torna mais efetiva.

Palavras chave: Empoderamento. Engenho. Feminino. Mariquinha. Mulher.

La predominancia de la fuerza masculina y su centralización de poder fue ganando cuerpo y alma a partir del debilitamiento femenino frente a su liderazgo, del llamado matriarcado. Hombres y mujeres no siempre, o casi nunca, compartieron los mismos espacios de poder, simultáneamente. El matriarcado se caracterizó como un sistema organizado y dirigido por mujeres, en la cual la maternidad, considerada un don de la naturaleza, les confería poder. ¿Puesto el origen del matriarcado, cómo comprender a la mujer que se empodera en el espacio de un ingenio del siglo XIX? La obra Fuego Muerto de José Lins do Rego trae un personaje que ocupó un espacio que no le había reservado. Doña Mariquinha se convirtió en señora de ingenio. Se revestió de autonomía. Dueló contra el yerno para asumir el mando del ingenio más fuerte y productivo del Pilar. Un título poco usual para una época marcada por el señor patriarcal y para un contexto de dominación falocéntrica. Al pensar el hombre y la mujer en el régimen patriarcal, Gilberto

¹ Formado em Letras Vernáculas – Universidade Federal de Sergipe (UFS). Pós-graduação em Literatura infantil e juvenil – Faculdade São Luís de França. Professor da Educação básica. Graduando de Ciências da Religião - UFS

² Formada em Letras Vernáculas – Universidade Federal de Sergipe. Pós-graduação em Literatura infantil e juvenil – Faculdade São Luís de França. Pós-graduanda em Libras: tradução, interpretação e ensino. – Fanese.



Freyre, 1933, dice que la mujer debe desarrollar competencias y habilidades que puedan diferenciarla tanto de los hombres. El estatus de un señor de ingenio encuentra su eco en el conjunto de sus posesiones. El tener representa poder y dominación en el contexto social y azucarero del Nordeste del siglo XIX. Es en ese sistema de poder y hegemonía masculina que Doña Mariquinha se empodera. June Hahner, 1981, destaca que el empoderamiento es un proceso de autonomía y libertad que va siendo construido mediante las transformaciones que el individuo se deja hacer. Para la mujer esa transformación es más larga, pero se vuelve más efectiva.

Palabras clave: Empoderamiento. Engenho. Mujer. Mariquinha. Mujer.

Introdução

A transgressão da mulher nas narrativas literárias é desafiadora. O rompimento de padrões estabelecidos nos submete a uma reflexão pertinente: o empoderamento da mulher é urgente. Entretanto, não é uma tarefa fácil, principalmente quando se vive em um espaço culturalmente masculino.

A dominação masculina é tão antiga quanto à construção da civilização. A predominância de sua força e a sua centralização de poder foi ganhando “corpo e alma” a partir do enfraquecimento da liderança feminina, do chamado matriarcado, nas tribos mais antigas de que se tem notícia. Homens e mulheres nem sempre, ou quase nunca, compartilharam dos mesmos espaços de poder simultaneamente. Muitas tribos e sociedades antigas tiveram inicialmente na mulher o seu poder central, muito embora essa não seja uma ideia em comum acordo entre antropólogos e historiadores.

O matriarcado “caracterizava-se como um sistema organizado e dirigido por mulheres, na qual a maternidade, considerada um dom da natureza, conferia-lhes poder.” (CARDOSO, Reolina 1994). A passagem do matriarcado ao patriarcado se deu através do trabalho. De acordo com o pensamento marxista, todas as sociedades, independentemente do período histórico, fundamentam-se no trabalho. Explica-nos Reed (1980) que “Coube às mães converterem-se na maior força de trabalho produtivo, seja como operárias, camponesas, ou dirigentes da vida científico-cultural, acreditando que conseguiram isso justamente porque eram mães, e que, de início, a maternidade fundia-se com o trabalho”.



A. c. a sociedade agrícola já desenvolvera formas de desigualdades entre mulheres e homens, num sistema denominado de patriarcal, no qual o domínio ficara com os filhos e maridos. Quando houve o deslocamento da caça e coleta para a agricultura, a igualdade entre homens e mulheres, foi gradualmente chegando ao fim, sendo beneficiado o domínio masculino em detrimento do feminino. Os homens passaram a ser considerados criaturas superiores às mulheres.

O papel da mulher esteve pouco presente nos estudos históricos. Há muito que a história tende a ignorar as mulheres e a interação entre os sexos. A escritora June Hahner expõe no seu livro "A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas: 1850-1937" a trajetória de várias mulheres em especial as brasileiras para que se pudesse:

Em potencial, a história das mulheres na verdade representa o oposto do interesse estreito e sectário que lhe foi atribuído por alguns críticos. Concentrar-se na "outra metade" da humanidade fornece uma oportunidade inestimável para escapar do quadro limitado da história tradicional, e ajudar-nos-á a alcançar uma visão mais abrangente do passado. (HAHNER, 1981. p.23)

Assim pode-se pensar a mulher no universo literário. Na obra Fogo Morto, José Lins do Rego criou uma personagem em um espaço que não lhe fora reservado. Dona Mariquinha tornou-se senhora de engenho, em oposição aos costumes e convenções, para assumir o comando da empresa açucareira mais forte e produtiva da região, uma vez que não queria a derrocada do empreendimento nas mãos do genro, um homem incapaz para o trabalho do campo. Um título pouco usual para uma época marcada pela aristocracia patriarcal e para um contexto de dominação falocêntrica. Empoderar-se nesse cenário foi/é uma tarefa quase impossível. Como se deu esse processo?

1. Fogo Morto: origens e contextos

Fogo Morto fora escrito no século passado, 1943, no auge do Romance modernista, período em que a maioria dos escritores nordestinos fazia um

protagonismo de engajamento social, denunciando mazelas do nordeste brasileiro. A obra não põe o dedo na ferida da fome ou da seca, mas traz o nordeste açucareiro para a Literatura, e nele o cangaço, a religiosidade, a política dos senhores aristocráticos e principalmente a decadência do engenho. No transcurso desta obra, há um recorte emblemático, o conflito estabelecido entre uma mulher viúva, matriarca da família, nascida na agricultura e o genro, homem jovem, da cidade.

Após a morte do seu marido, o capitão Tomás Cabral de Melo, Dona Mariquinha e Lula de Holanda, seu genro, disputam o poder e o controle do grandioso e produtivo Engenho Santa fé. O capítulo dois da narrativa inicia-se com a descrição da chegada do capitão Tomás Cabral de Melo na Várzea do Paraíba onde comprou um sítio no qual seria instalado o engenho em 1840. A narrativa põe em destaque a escolha da mulher com quem se casou, e observa com muita ênfase as habilidades domésticas dela.

O capitão Tomás Cabral de Melo chegara do Ingá do Bacamarte para a Várzea do Paraíba [...] trazendo muito gado, escravos, família e aderentes. Alguns de seus irmãos tinham-se casado com gente de Pernambuco. Ele preferiu uma prima, mulher de muito bom pensar, que só vivia para a casa, para os filhos, para a criação, para os negros. (REGO, 1976. p.135-136)

Os dois foram morar na Várzea do Paraíba, onde se estabeleceram antes da revolução de 1848, trazendo consigo gado, escravos, família e aderentes. O capitão, com muita dificuldade, conseguiu construir o seu empreendimento e se tornar um poderoso Senhor de Engenho. Chegou nestas terras como plantador de algodão, mas lutou para fazer o Santa Fé, nome que dera ao seu Engenho.

Um senhor de engenho possuía uma grandiosa e poderosa condição de administrador influente que ultrapassava as fronteiras de suas terras e chegavam a outros espaços como vilas, cidades e a política regional. Associado a isso, o cotidiano dos engenhos era marcado por continuidades, até mesmo a sua administração. Essa continuidade não contempla diretamente a mulher.

O Santa Fé garantiu toda estabilidade social ao capitão, e mais que isso, um status ao se compreender que o patriarcalismo designa padrões de cultura associado com um status particular. Nisso, entende-se o conceito de patriarcalismo atribuído por Weber, "chama-se patriarcalismo a situação na qual,



dentro de uma associação, na maioria das vezes fundamentalmente econômica e familiar, a dominação é exercida (normalmente) por uma só pessoa, de acordo com determinadas regras hereditárias fixas". (WEBER, 2000. p. 184). Portanto é na autoridade doméstica que se caracteriza o patriarcado e neste se determina uma divisão sexual.

Ao pensar os gêneros no regime patriarcal, Gilberto Freyre diz que a mulher deve desenvolver competências e habilidades que possam diferenciá-la tanto quanto dos homens. "Enquanto o homem deve ser reconhecido enquanto sexo forte e nobre, ao feminino se reserva as atribuições da beleza, das artes domésticas, do afeto, da etiqueta". (FREYRE, 1968. p.93). Historicamente e culturalmente, a ligação entre patriarcado e família pode ser buscada na Roma antiga, através do **pater família**, senhor absoluto de toda população residente em sua propriedade. A base para a formação dessa identidade possui segundo ANDRADE E MACÊDO

...uma dimensão material e corpórea, mulheres prestam serviços domésticos gratuitos, elas não têm uma expressão ativa, em reuniões sociais formam-se grupos distintos de homens e mulheres. A voz do homem impõe o seu poder e sua autoridade. É, então no âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais. (ANDRADE; MACÊDO; 2014)

O status de senhor de engenho encontra o seu significado no conjunto de suas posses. A casa grande exprime poderio, imposição e superioridade na compreensão patriarcal. No engenho a casa grande é simbólica e representa todo um sistema econômico (o piano de cauda que viera do Recife para a filha tocar), social, político, de produção (monocultura latifundiária), de transporte, de religião, (o catolicismo de família), e de política. Nesse cenário, em meio a todo esse contexto, dona Mariquinha nos é apresentada como se fosse mais uma escrava da casa, ou melhor, da cozinha, subordinada e pronta para servir.

"A mulher, cansada, de pele encardida do sol, de mãos grossas dos trabalhos da cozinha, de debulhar milho para negro, de cortar bacalhau [...]. Cuidava dos negros, cosia o algodãozinho para vesti-los, fazia-lhes o angu, assava-lhes a carne [...]" (REGO, 1976. p. 139-140). Na família patriarcal, a casa é baseada na hierarquia, com escalonamento de pessoas conforme ordem de importância.



2.2 A resistência e a fragilidade

A história de Dona Mariquinha, a personagem analisada neste trabalho, representa resistência e luta num cenário contrário a ela. Nessa história converge toda mulher que precisa da desconstrução para renascer ou retomar sua identidade, personalidade ou centralidade. No transcurso da narrativa, no capítulo dois, cujo título é O engenho de seu Lula, dona Mariquinha é descrita como uma mulher que só vivia para a casa, uma das principais razões de o capitão tê-la escolhido para ser sua esposa. Ao pensar no futuro da filha, precisamente no matrimônio, projeto encarado como negócio nessa época, a mãe rompe com esse padrão ao pensar que o casamento deveria trazer à filha algo que ela não pode ter: um marido que lhe fosse sensível.

A filha, depois dos estudos, conseguiu casar-se com um primo chamado Luís César de Holanda Chacon, homem de boa aparência e trato fino, o tipo certo para se casar com Amélia, segundo o seu pai. Casaram-se e permaneceram ali mesmo, na casa grande, espaço legitimamente patriarcal e do qual é difícil para a mulher se libertar. Saffioti afirma:

Que o território domiciliar é permeado pela hierarquia em que o homem é a figura dominante. Mesmo que esse homem não converta essa dominação em formas de agressão, sua presença e os métodos utilizados para impor sua vontade presentificam a cultura do masculino e trazem a constatação de que os direitos ainda são escritos para os homens. (SAFFIOTI, 1999. pp.82-91)

Mariquinha, na narrativa de Fogo Morto possui poucas falas. O narrador pensa por ela. O seu discurso é consigo mesma, no interior de seu corpo cansado. Essa é uma forma misógina de compreender a posição de inferioridade da mulher "ao contê-las no interior de seus corpos que são representados, até construídos, como frágeis, imperfeitos, desregrados, não confiáveis". (Grosz, 2000. p.67)

Depois que o capitão Tomás passou a viver como enfermo de doença grave, por conta de uma fracassada captura de um negro, o engenho estremeceu. O capitão sentiu-se desonrado por conta desse fracasso. "Partia ele do ponto de



vista de que estava derrotado, humilhado, sem honra, sem força para governar as suas coisas. Era um senhor de engenho sem respeito.” (REGO, 1976. p.156).

Essa situação causou à dona Mariquinha e aos escravos certa preocupação porque não havia filho homem a quem fosse dado a sucessão do engenho, e que portanto, esse momento difícil não comportava a menor espera. O genro ensaiou assumir esse lugar, sem sucesso. Diante de todo esse quadro, dona Mariquinha do Santa Fé resolveu dar as ordens no seu engenho, isto é, ela se empoderou para tomar posse dos seus direitos e se constituir capaz para o enfrentamento de algo interno e externo a si. É assim que pensa Mattos:

O empoderamento da mulher passa por vários caminhos: na sociedade, pelo conhecimento dos direitos da mulher, pela sua inclusão social, instrução, profissionalização, consciência da cidadania. No plano individual, o empoderamento passa pela reformulação profunda da identidade da mulher, que precisa rever a si própria como merecedora do reconhecimento e valorização.” (MATOS, 2009. p.23).

Não fora fácil para Mariquinha. “Custara-lhe muito [...]” (REGO, 1976. p. 157), mas o esplendor do Santa Fé só continuou porque a senhora de engenho deu as ordens, inclusive ao genro, deixando-o contrariado. “Ali em casa olhava para tudo, ordenava tudo. Os negros lhe vinham tomar a benção de manhã e de noite, o feitor chegava-se para pedir ordens.” (REGO, 1976. p. 157).

A narrativa vai destacando qualidades da personagem, através de expressões associativas ao sexo masculino. “A energia da mulher de expediente de homem”, “Preferira ser o homem da família”, “Senhora de engenho”. Esses termos são ambivalentes. Por um lado evidencia a autonomia de uma mulher que se empoderou, mas por outro enquadra o noção de gênero.

É o que diz LIVIA, Ana e HALL, Kira: “... elocuições de gênero não são nunca descritivas, mas prescritivas, exigindo que a endereçada aja de acordo com as normas vinculadas ao gênero [...] desde a maneira como penteia o cabelo até a maneira como caminha, fala ou sorri.” (LIVIA e HALL, 1997. p. 123). Contudo, o trabalho é libertador. Para AZEREDO (2007, p. 60¹¹ apud BEAUVOIR; SIMONE, 1975, p. 449) é pelo trabalho que a mulher assegura sua liberdade, “pois foi pelo

¹ AZEREDO, Sandra. Preconceito contra a “mulher”. Diferença, poemas e corpos. São Paulo: Cortez, 2007. – (Preconceitos, v.1) p. 60.

trabalho que a mulher cobriu em grande parte a distância que a separava do homem; só o trabalho pode assegurar-lhe uma liberdade concreta.”

Com Mariquinha no comando do engenho as relações intrafamiliares só pioraram. O genro e a filha esquivaram-se dela. Com a morte do Capitão Tomás, essas relações ficaram ainda piores. Houve tentativas de inventário dos bens, mas sem sucesso, o Santa Fé continuou no governo da sogra, até certo tempo. Sentindo-se inferior, o genro contra atacou. Usou de expedientes de tortura psicológica ao excluía da filha, única neta da senhora d engenho. Fez disso seu instrumento de tortura e vingança. Mariquinha fragilizou-se, não aguentou esses “golpes” e cedeu. Adoeceu e por fim falecera. O engenho Santa Fé, a partir de então, passa a ter outros rumos, comando e voz. Os tempos eldorados entram em colapso no novo governo, entram em “fogo morto”.

Referências

- AZERÊDO, Sandra. *Preconceito contra a "mulher": Diferença, poemas e corpos*. São Paulo: Cortez, 2007. – (Preconceitos, v. 1).
- BEAUVOIR, Simone de. (1949). *O segundo sexo*. 3. Ed. Trad. De Sérgio Milliet. A experiência vivida. São Paulo/Rio de Janeiro: Difusão Européia do Livro, v. 2, 1975.
- BRESCIANI, Maria Stella. A casa em Gilberto Freyre: síntese do ser brasileiro? IN: CHIAPPINI, Ligia e BRESCIANI, Maria Stella. (orgs). *Literatura e cultura no Brasil: identidades e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 39-51.
- GROSZ, Elizabeth. (1994). *Corpos reconfigurados*. *Cadernos Pagu* (14), 2000, p. 67.
- HAHNER, June E. *A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas: 1850-1937*, Ed. Brasiliense, S.P., 1981.
- LIVIA, Anna e HALL, Kira. “É uma menina!”: a volta da performatividade à linguística. Tradução de Rodrigo Borba e Cristiane Maria Schnack. IN: OSTERMANN, Ana Cristina & FONTANA, Beatriz. (orgs.). *Linguagem, gênero, sexualidade*. São Paulo: Parábola editorial, 2010. pp. 109-127

- MATOS, Mayra Suzane de. *Violência contra a mulher x cultura de paz. Da vitimização ao empoderamento*, 2009. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Estudos para a Paz e Resolução de Conflitos) – Universidade Federal de Sergipe: Universidade Jaume I, Espanha, 2008.
- MAX, ENGELS, LENIN. A passagem do matriarcado ao patriarcado. IN: Sobre a mulher. São Paulo: Global, 1979. (Coleção Bases; 17)
- REGO, José Lins do. O engenho de seu Lula. IN: *Fogo Morto*. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1976, pp. 135-204.
- SAFFIOTI, HI. B. *Já se mete a colher em briga de marido e mulher*. São Paulo em Perspectiva, 13, 4, pp. 82-91, 1999.
- SOUZA PINTO, Werusca Marques Virote de. Mulheres entrelaçadas pela cultura militar. IN: ANDRADE, Regina Glória Nunes e MACÊDO, Cibele Mariano Vaz. (orgs). *Territórios sem fronteiras: o social no contemporâneo*. Rio de Janeiro: Companhia de Freu/FAPERJ, 2014. pp. 63-72.
- STEARNS, P. N. *Historia das relações de gênero*. Trad. De Mirna Pinsky. Sao Paulo: Contexto, 2007.
- TOCHINS GRISCI, Camem Ligia. Ser mãe: Produção dele, reprodução dela. IN: CARDOSO, Reolina S. (org.). *É uma mulher*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994, pp. 32-34.

FACULDADE
PIO DÉCIMO



CENTRO/PERIFERIA: UMA REFLEXÃO SÍGNICO-DISCURSIVA DOS ESPAÇOS EM SOCIEDADE

Carlos Héric Silva Oliveira¹ (FPD)

RESUMO

Diante da emergência nos estudos acadêmicos, as vias de pesquisas literárias podem ser desenvolvidas no espaço acadêmico no contexto diferenciado dos estudos linguísticos, de modo a despertar, no aluno, o gosto pela atividade acadêmica no processo de construção/deconstrução do conhecimento. Assim, nossa proposta se insere nas reflexões de Jonathan Culler a respeito da desconstrução e a corrente pós-estruturalista. Compreendemos que as teorias desconstrutivistas representam uma forma de interpretação entre o leitor e o texto cujo o objetivo deve ser a busca pelo saber. Propomos uma análise teórica a respeito do texto de Culler (1997), que norteia uma visão de Derrida ratificando uma corrente de visão filosófica embasada nos princípios de desconstruir conceitos previamente estabelecidos como fechados/intactos e reformulá-los como novos dentro dos textos *a priori* escritos. Assim, desconstruir pressupõe uma atividade não de inovação, mas de desenvolvimento habitual instaurador do pensamento a partir do existente. De modo geral, pode-se dizer que a atividade conceitual, além de mostrar a relação que pode ser estabelecida entre a desconstrução e o texto original, é também perceptível à visão filosófica da literatura pós-estruturalista.

57

Palavras-Chave: Análise literária; Concepções pós-estruturalistas; Desconstrução

1 INTRODUÇÃO

A partir da leitura do texto a desconstrução de Jonathan Culler (1997) intencionamos observar como as formas textuais podem contribuir para a associação de sentidos dentro de textos literário/filosóficos identificando, de acordo com os pressupostos teóricos apresentados, as formas de análise e de entretextos como possibilidades de desmontagem das ideias já determinadas.

Culler, afirma que a “desconstrução apresenta-se como uma posição filosófica, mais precisamente como uma estratégia dentro da filosofia para lidar com estes pressupostos filosóficos” (1997, p. 99). É certamente fazer da filosofia um espaço, não de tentativas devastadoras de novos conceitos, mas de alcançar novas possibilidades de conhecimento que estabelecem critérios de pensamentos compatíveis com as relações de categorias filosóficas.

¹ Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor Adjunto da Faculdade Pio Décimo no ensino de Língua Portuguesa. Email: pcarlosoliveira@outlook.com



2 A DESCONSTRUÇÃO: UMA TEORIA NECESSÁRIA

Ao fazer uma releitura a partir de Culler referendando Derrida, notamos uma concepção acerca da desconstrução como um “duplo gesto”, ou seja, “dupla ciência”, uma “dupla escrita”. (1997, p. 100), formando estruturas de conceitos que não determinam descrição ou nomeação. Nessa perspectiva, desconstruir uma forma discursiva é desenvolver hábitos construídos desde os primórdios do pensamento, tanto histórico-geográfico, quanto filosófico.

Enquanto princípio de análise textual numa observação teórica, a desconstrução dialoga com o pós-estruturalismo, movimento que faz uma ruptura com o estruturalismo, e se difunde de maneira mais forte nos estudos norte-americanos.

Contudo, desconstruir um texto ou, aqui polemizado – uma posição filosófica – é fazer com que as ideias consideradas ‘novas’ instaurem suposições inovadoras dentro do mesmo texto, reconstituindo as ações paradoxais da própria linguagem.

Contrário a esse posicionamento Eagleton (2001) afirma que a desconstrução tendeu a um modo geral de empregar palavras como ‘verdade’, ‘certeza’ e ‘real’ como metafísicos. Dessa relação, ele afirma que a literatura não precisa ser desconstruída por um crítico, ou seja, na esfera literária ela por si mesma se desconstrói, formando assim um paredão de impossibilidade e aberturas para análises metafísicas anglo-americanas que visam apenas uma competição ortodoxa de saberes pelo auto-esvaziamento de suas teorias. Assim,

Se os desconstrucionistas americanos consideram que a sua empresa textual era fiel ao espírito de Jacques Derrida, este não pensava assim. Certos usos americanos de desconstrução, como ele observou servem para assegurar um “fechamento institucional” que tende aos interesses políticos e econômicos dominantes da sociedade americana. (EAGLETON, 2001, p.203-204. Aspas do autor.)

Conforme o autor, Derrida se posiciona com relação às questões de práticas políticas, não de leituras como observa-se em seu estudo. É notória a disparidade de pensamentos acerca da desconstrução entre Derrida que esclarece formas de releituras de textos clássicos e Eagleton, em defender as posições textuais literárias.

Baseando-se na desconstrução proposta por Derrida, identificamos uma relação de causa, ou seja, a experiência da ação apresentada pela categoria causada; é como se demonstrasse a ação de um sujeito apedrejando outro determinado sujeito, o lançar-se

da pedra torna-se a causa e a receptividade desta mesma pedra tornar-se-á causando o efeito, constituindo a dor. Assim, desconstruir o feito da causa tornaria analisar o sentimento da dor sem ter recebido tal pedrada.

Entretanto, desorganizar os valores de verdade, princípios de moral e/ou concepções a priori consideradas fechadas pela filosofia é significar controvérsias e presença de ausência, entendendo-se que aqui, a ausência corrobora para a efetiva ação descontinuada do 'já-pronto'¹, ou seja, a desconstrução aponta para a possibilidade de escrever não mais como representação de qualquer coisa, mas como a infinito do seu próprio "jogo". Nessa co-relação temos que,

Uma desconstrução envolveria a demonstração de que, para a presença funcionar como se diz, deve ter as características que supostamente pertencem ao seu oposto: a ausência. Assim, em vez de definir a ausência em termos de presença, como *sua* negação, podemos tratar a "presença" como efeito de uma ausência generalizada [...] *différance*. (CULLER, 1997, p.110. Itálico do autor.)

Como se vê, a linha de força deste pensamento consiste na teoria da diferença, resultante de uma interpretação radical da linguística de Saussure, por conseguinte numa crítica ao estruturalismo. Desenvolvendo criticamente a teoria do signo saussuriano. Assim, tratar da desconstrução num texto não é procurar o seu sentido ou sua resposta diferentemente como modificabilidade conceitual, mas seguir os trilhos em que a escrita ao mesmo tempo se estabelece e transgride os seus próprios termos, produzindo então uma diferença. Todo o signo só significa na medida em que se opõe a outro signo, por isso se pode dizer que é essa condição da linguagem que constantemente diferencia e adia os seus componentes que concede significância ao signo.

O interesse de Derrida pelos textos literários advém do fato de transgredirem os limites tradicionais de representação da literatura. A perspectiva do crítico literário em relação à desconstrução é um pouco diferente, pois não está imediatamente preocupado com o fato de certos textos postergarem as categorias da metafísica ocidental, mas preocupa-se antes com as propriedades singulares da escrita em si.

Quando se considera as premissas ocultas ou não pronunciadas do texto e se apresentam os vazios do texto como também os seus suplementos², exposta por

¹ Aqui é importante ressaltar a relação de sistematização do discurso de presença e não presença (ausência). O que se pretende colocar como termo é efetivamente tudo aquilo que a filosofia apresenta como determinante duma sistemática física e metafísica do saber, por exemplo, sobre a teoria da causalidade em Nietzsche quando é posto a relação de conceitos fechados sobre a existência do homem como super-herói em contrapartida à teoria religiosa que afirma uma supremacia transcendental de valorização humana a partir de outro ser que é Deus.

² Sobre suplemento é importante ressaltar o efeito contrário que esse termo apresenta nas posições textuais de Rousseau e Derrida. No primeiro plano, suplemento aparece como complemento, adição em que é inserido como algo que completa

Rousseau, ou contradições internas de maior sutileza, o texto pode significar algo muito diferente daquilo que a princípio demonstraria querer dizer. Em dadas instâncias, um texto pode não querer dizer algo em particular, mas várias coisas muito diferentes entre si e em relação ao sentido assumido à partida, eventualmente, poderá ser apresentável.

Expondo os efeitos de *différance*, o sentido é dessemelhante que constitui um universo de significados que constitui o texto, Derrida mostrou-nos que o texto pode dizer a sua própria história, deixando então entrever um novo texto, que, por sua vez, está sujeito a idêntico trabalho desconstrucionista, permitindo um retorno e um ajustamento dialético infinito ao texto.

O princípio de que o significado decorre de relações, possibilita ao teórico a formulação da ideia de complementaridade, que consiste no pressuposto de que os termos dos pares do pensamento metafísico se complementam mutuamente havendo condições e necessidade de suprimir a ausência/diferença do texto exposto.

Esse princípio não só implica a inversão dos elementos que constituem as relações binárias, mas também permite conceber esses elementos numa dimensão de antítese inclusiva, e não exclusiva. Nesse sentido, o conceito binário de verdade/mentira, contém necessariamente um pouco de seu oposto. Tanto cabe essa ressalva como aparece no conceito de bem/mal, belo/feio nos princípios da filosofia abstrata.

A propósito, sabe-se que, pela causa, Deus origina-se a causalidade: a origem total do ser. A noção do mal vem em segundo lugar e completa a plenitude de Deus, ao mesmo tempo em que suplementa e contamina a ideia de bem: pois, caso não houvesse o princípio da queda, seria impensável o conceito de bem. Vem daí que as antíteses conceituais do pensamento metafísico não passam de construções culturais. Pertencem à ordem dos signos, e não ao domínio das entidades naturais.

Toda a filosofia ocidental partilha da ideia de centro, essencialmente vinculada ao princípio de valor e de significado absoluto, característica básica do pensamento metafísico. A noção de centro preside o próprio conceito do ser, determinado pela ideia de presença, de essência, de origem, de finalidade. A história do Ocidente seria uma sucessão de centros inquestionáveis, como Deus, homem, consciência, transcendência, eu, verdade, noções responsáveis pela ideia de centro unificador do mundo. A esse pensamento essencial e transcendental Derrida chama de logocentrismo.

Nesse sentido, Culler dirá que Derrida coloca-se contra a concepção logocêntrica do pensamento metafísico, atribuindo o valor do centro reconhecido pelo não-valor de seus

uma determinada ausência de vontade e/ou prazer. No segundo plano, aparece como desnecessário a algo já completado, não apresenta necessidade de complementar qualquer que seja o ser, pois ele já está completo em sua presença.



opostos binários: Deus/diabo, homem/mulher, natureza/cultura, fala/escrita, espírito/corpo, inteligível/sensível e outros; onde o significante exerce espaço de significado subordinando o conceito ou o significado que se comunica. Como Culler expõe,

Para distinguir um signo do outro, para dizer quando variações materiais são significantes o linguista deve supor a possibilidade de apreender significados [...] o conceito de signo está tão envolvido com conceitos básicos do logocentrismo que seria difícil Saussure mudá-lo. (CULLER, 1997, p. 115)

Desta forma, é aplicável a todos os significados a condição de construções culturais, entendendo-as a partir do relativismo da função distintiva do *conceito saussuriano de fonema*¹. Isto é, assim como o signo *vaca* se torna perceptível apenas por contrastar com *faca*, o filósofo julga que só se conhece Deus por se tratar de uma construção diferente de diabo. Da mesma forma, a natureza só é percebida por se distinguir da cultura, e assim por diante.

Os críticos da desconstrução derridiana têm fundamentado as suas observações, sobretudo no estilo hermético e excessivamente retórico do filósofo francês, que se entretém com complexos jogos de linguagem e engenhosos conceitos. Entretanto, Derrida defende que o jogo faz parte da própria natureza da linguagem. Nesse sentido, o *constructo* social como sentido de produto de um sistema que ocasiona diferenças, operacionaliza relações de contraste e possibilidades nas combinações discursivas. Para tal discussão temos quem fale sobre os sentidos dos enunciados – Austin analisando um sistema para confrontar com outro a priori estabelecido por Saussure².

O interesse de Austin é expor uma estrutura crítica às premissas logocêntricas e propõe precisamente observar os casos outrora considerados problemáticos e estabelecer discussões como enunciados não falhos, mas enunciações independentes.

Derrida faz uma leitura da teoria performativa de Austin desconstruindo o modo como são repetíveis os enunciados identificados, insistindo que o performativo é desde o começo estruturado como possibilidade entendida como padrão. Nesse sentido, Culler (1997) apresenta uma assimetria clara no tocante aos atos performativos, quando cita o exemplo da cerimônia de casamento.

¹ Segundo Ferdinand de Saussure, o Fonema é a soma das impressões acústicas e dos movimentos articulatórios da unidade ouvida e da unidade falada, das quais uma condiciona a outra; portanto, trata-se já de uma unidade complexa, que tem um pé em cada cadeia. (1995, p.51)

² A contrapartida de Austin para falar sobre sentido foi o princípio determinante de Saussure que deriva o sentido da estrutura linguística.



É na enunciação performativa do casamento que Culler (1997) identifica e desconstrói o pensamento de Austin quando assume uma possibilidade de o ato de casar-se fosse uma encenação teatral, e/ou um ensaio antes da efetivação do ato. Os enunciados proferidos remetem a ação executada, que para Austin, tornou-se assertiva pelo ato performativo, mas como se tratou de uma encenação ou ainda um ensaio, este não passa a ser considerado e não tem legibilidade social.

Assim, a diferença entre *performativo* e *constativo*¹ torna-se uma caracterização da oscilação quando se diz algum enunciado, pois o ato de dizer alguma coisa determina e é determinado pelo contexto social e pelos sujeitos participantes da esfera locucional em predicar e corresponder. O que sugere a desconstrução não é o aniquilamento das teorias expostas, pelo contrário – esse não é o papel da desconstrução – mas uma adequação às formas enunciativas e enunciantoras do discurso dentro de um sentido como resultado de conexões, correlações e contextos.

O fato de dar sentido ou não nas produções enunciantoras gerará uma discussão a respeito dos enxertos e enxerto. Tomando como base a estrutura da TAF², esta teoria tanto terá para explorar posições a respeito quanto fará jus a análise em observar os tipos de combinações e/ou inserções como produto do discurso. Culler mostrará que o enxerto está como suplemento de um escrito num texto de pouca relevância e/ou apropria-se de um determinado exemplo para configurar uma teoria constando positivamente ou negativamente. Essa necessidade de enxerto, afirma ainda Culler em,

Consistir na concentração sobre o aparentemente marginal que põe a lógica da suplementaridade para funcionar como estratégia interpretativa: o que foi relegado às margens ou deixado de lado por intérpretes anteriores pode ser importante precisamente por aquelas razões que fizeram com que fosse deixado de lado. Com efeito, a estratégia desse enxerto é **dupla**³ (1997, p.161. Grifo nosso)

Dessa forma, as palavras do autor asseguram como importante ferramenta da desconstrução na análise de textos como a tentativa de reverter e deslocar a ordem de

¹ Austin dedica-se principalmente aos verbos performativos, ligando as realidades tanto verbais quanto não-verbais. O grande furor causado inicialmente pela ideia de performatividade tinha haver como impossibilidade, estabelecido pelo autor em manter a distinção verdadeiro/falso para os tipos de enunciados.

² Teorias dos Atos de Fala que para Derrida não é uma simples bipartição entre enunciados constativos e enunciados performativos, ou um levantamento de níveis de ação linguística, ela expõe uma dimensão ética da linguagem, porque leva às últimas consequências a identidade entre o dizer e o fazer. (PINTO, 2006, p. 60)

³ Quando o autor apresenta o termo **dupla** refere-se ao modo de interpretação geral que se baseia em diferenciações como central e marginal. No primeiro é a interpretação da descoberta do texto ou seu conjunto, no segundo desenvolve internamente revertendo a hierarquia mostrando o grau de valores poderá ser revertida, ou seja, o que era marginal torna-se central. Porém cabe destacar que não se trata de uma retomada de conceitos e aceitar uma transformação arbitrária de um novo centro, mas a uma insubordinação das teorias distintas entre essencial e não-essencial, tanto porque ambas não coexistem por si só, elas dependem uma da outra para sobreviver.



textos e conceitos que possivelmente possam ser tratados numa esfera de reformulação contextual, cujas forças são organizadas em possibilidades de novos conceitos.

Outra crítica comum consiste no grau de arbitrariedade que a desconstrução implica: se a linguagem e a metafísica são estruturadas pelas diferenças, não é possível fundar nenhum tipo de critério ou criar uma referência que sirva de orientação no processo de interpretação de uma obra de arte, por exemplo, o que significará sempre que tudo é aparentemente permitido e nada permanece: nem o sentido do texto, nem o autor, nem a autoridade do leitor. Esta posição deriva de um entendimento da desconstrução como mera *destruição* do texto, correlação que os desconstrucionistas se têm esforçado por negar. Richard Rorty diz que,

Nem a filosofia em geral nem a desconstrução em particular devem ser consideradas como um instrumento pioneiro e inovador da política feminista. A filosofia recente, inclusive a de Derrida, ajuda-nos a ver as práticas e as ideias (inclusive as práticas e as ideias patriarcais) como não sendo naturais nem inevitáveis – mas isso é tudo o que ela faz. Depois que a filosofia termina de mostrar que tudo é um constructo social, ela não nos ajuda a decidir quais constructos sociais preservar e quais substituir. (1996, p.227)

Retomando a discussão anterior e de modo prático, o movimento feminista apresenta-se como composição ideológica em desacordos numa determinada sociedade, porém como movimento ele apresenta-se mais como reformista e não como revolucionário quando pretende alcançar a hostilidade sugerindo neutralizar a oposição masculino/feminino, porque suas metas visam alcançar apelos a intuições morais sobre a justiça. Aqui, essa simetria ideológica é chamada por Derrida de “metafísica da presença” e pragmatistas e desconstrucionistas entendem que em tudo há um constructo social e não tem sentido algum fazer distinção entre natural e cultural. Essa simetria põe em questão o que aceitar e o que rejeitar.

Diante da preocupação do binário homem/mulher, nasce uma discussão institucional capaz de romper com as teorias, ou melhor, romper não, mas em investigar a partir de Freud as condições deste binômio de constructo social. São as leituras de Freud que tornaram possíveis outras oposições sedimentadas no pensamento da desconstrução consequente das políticas públicas sociais desde os primórdios da criação do mundo quando relatavam bíblicamente que a mulher foi criada a partir da costela de Adão.

Todavia, a mulher é tratada como um suplemento, numa visão do homem, porque ela é automaticamente considerada incluída como uma relação de conduta necessária à hierarquia social, porém aqui a mulher é vista subordinada como visão marginal que não



focaliza a centralidade das discussões, mas a desconstrução aparece como forma de estabelecer e identificar esta mesma mulher num cenário de centro, haja vista que esta relação hierárquica pressupõe a necessidade um do outro de coexistirem.

Entretanto, não é a relação de necessidade que fará da mulher não mais a *posição marginal*¹, e sim centro, é o masculino que será identificado como ausência da mulher como fator primordial desta necessidade quando ela é negada no símbolo de verdade que determina a sexualidade, ou seja, segundo Culler (1997), o centro da desconstrução é focalizado não na “mulher que tem uma vagina, mas a criatura sem pênis que é essencialmente definida por essa falta”. Eagleton (2001) ressalta essa posição quando diz,

Tais princípios primeiros são comumente definidos pelo que excluem: são partes das oposições binárias de que tanto gosta o estruturalismo. Assim para a sociedade dominada pelos homens, o homem é o princípio fundamental e a mulher é o oposto excluído desse sistema; enquanto tal distinção for rigidamente mantida todo o sistema pode funcionar com eficiência. (EAGLETON, 2001, p.182)

O referido autor complementa afirmando que a desconstrução de Derrida corrobora para uma operação crítica política das oposições que tornam-se enfraquecidas no contexto da significação social, muito embora favoreça a relação de manterem tais como inversão, para colocar à margem dos contextos certas posições – outrora insignificantes – mas que tomam rumos diferentes de periféricos para centralizados, de desnecessários para necessários e assim desmontar todo o sistema lógico e antagônico da ilusão metafísica, pois se existia uma manutenção de vantagens materiais e psíquicas que os homens obtinham dele, também o era por uma relação estrutural da complexidade psicológica do medo, desejo, agressão, masoquismo e ansiedade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a leitura deste artigo, é possível lembrar a ideia de Culler e Derrida que trata do texto como uma expressão de descontinuidade, aqui, eleva-se o olhar do outro como parte relevante numa leitura. Tal objetivo foi norteado na concepção de simetria. Além disso, a leitura dos autores estudados é fundamental e determina conceitos, mas além

¹ A essa realidade podemos afirmar que a mulher não é contexto marginal, mas central, onde sua descrição sexual é incompleta, suplementando uma necessidade de completude no órgão genital masculino – o pênis que passar a desmerecer a complexidade da sexualidade como um todo.

de apresentar duas teorias, o que foi feito aqui se tratou de uma explanação a respeito do desconstrutivismo e pós-estruturalismo – com intuito de relacionar possíveis diálogos. Os princípios de objetividade e precisão foram determinantes neste estudo, pois devia-se levar em conta os postulados clássicos do texto.

Ao concluir, compreendemos que a forma de ver um texto subtenderá a visão ampla e científica de quem o lê, por exemplo, a teoria do movimento feminista que não era o de igualar-se aos homens como sendo formas genuinamente idênticas ou necessárias, apresenta-se como dimensão muito além da pretendida, ela estabelece a busca da igualdade de poder entre os homens, mas de questionamento desse poder masculino e machista.

Portanto, o discurso para Culler de centro/periferia não é mostrar o binômio por uma relação subordinada, mas de necessidade uma pela outra em determinar a existência de ambos os espaços. Tudo isso por causa da variante racional do texto em estabelecer o que quero conhecer, e ainda, não é o texto pelo texto quem determinará a relação de conhecimento em entender quem está numa situação privilegiada ou não, mas a concepção da realidade a partir do leitor.

REFERÊNCIAS

- CULLER, Jonathan. *A Desconstrução*. In: *Sobre a desconstrução: Teoria e crítica do pós-estruturalismo*. Trad. Patrícia burrowes. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Ventos, 1997.
- EAGLETON, Terry. *O Pós-Estruturalismo*. In: *Teoria da Literatura: uma introdução*. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- PINTO, Plaza Joana. *Pragmática*. In: MUSSALIM, Fernanda, BENTES, Christina Anna. (orgs) *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2006.
- RORTY, Richard. *Feminismo, Ideologia e Desconstrução: uma visão pragmática*. In: *Um mapa da ideologia*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1995.



A INTERACIONALIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE DIZEM AS TEORIAS ÀS PRÁTICAS?

Carlos Héric Silva Oliveira (FPD)¹

Resumo

Numa perspectiva das abordagens das ciências da linguagem enunciativa, este artigo propõe estudar a interação verbal a partir da teoria bakhtiniana que apresenta o referencial teórico como condição relacionável em sala de aula entre professor e alunos. Salienta-se que, a proposta de ensinar e formar um profissional docente deve-se às teorias que habilitem o aluno aceitar a teoria e a prática como suporte do ensino de língua portuguesa. Desse modo, tanto Bakhtin (1999), quanto Vygotski (1988) reforçaram o estudo considerando como marco inicial na formação do curso normal seus estudos bibliográficos.

Palavras-chave: Discurso, Formação de professores, Interação Verbal, Sócio-interacionismo.

1 INTRODUÇÃO

Toda e qualquer discussão que envolve a concepção de linguagem enunciativa deve oferecer condições reflexivas para ensino-aprendizagem aos alunos do curso normal. Este estudo sugere a inclusão das visões sobre linguagem e o modelo da relação interacional professor/aluno/conteúdo trabalhadas por Bakhtin e Vygotsky pouco conhecida e desenvolvida na sala de aula do curso normal.

Essa pesquisa surge em um contexto de crítica aos processos formativos de professores como “transmissores de conteúdos” e, sem sombra de dúvidas, vêm trazendo contribuições valiosas no campo do conhecimento das opções didático-pedagógicas, da atuação em sala de aula, dos processos interativos entre professores e alunos. Enfim, todo um conhecimento sobre o cotidiano da escola e sobre o desempenho dos docentes. Portanto, as teorias bibliográficas aqui esboçadas, sugerem uma reformulação nas matrizes curriculares do curso normal e para a formação dos

¹ Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor Adjunto da Faculdade Pio Décimo no ensino de Língua Portuguesa. Email: pcarlosoliveira@outlook.com

profissionais docentes. Trata-se de um pensar inicial sobre os conhecimentos desenvolvidos no espaço da sala de aula.

A pesquisa será norteadada pela importância das teorias vygotskianas e bakhtinianas para esta formação, mostrando que a zona proximal de desenvolvimento é fundamental para o alcance da aprendizagem e construção dialógica do sujeito pelo sócio-interacionismo, tanto porque o processo de entrecruzamento das ideias, aqui apresentada – *neste sentido combinatório* – produzirá efeitos de sentido na formação dos futuros professores. Dessa forma, a proposta é oferecer um estudo breve no tocante aos procedimentos curriculares de ensino no curso normal, bem como, observar por quais parâmetros educacionais os conteúdos estão sendo transmitidos.

67

2 UMA PERSPECTIVA TEÓRICA DE MIKHAIL BAKHTIN

Bakhtin influenciou e muito das concepções da linguagem enunciativa, principalmente sobre ótica da concepção de discurso como fundamento das ciências humanas e a respeito do princípio dialógico. Dessa maneira, Bakhtin (1999), a partir do fenômeno da linguagem, afirma que é preciso situar os sujeitos num contexto social, ou melhor, é necessário que o locutor e o receptor pertençam à mesma comunidade linguística para que o discurso se torne um fato de linguagem, ou seja, para que se produza um ato de fala: “Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo **pela situação social mais imediata**”. (ibid, p.112) (grifo nosso).

Considerando a linguagem como instrumento enunciativo, temos que a enunciação é um produto da interação social, como sequência lógica de resultado da inter(ação) entre dois indivíduos linguisticamente demarcados numa organização social e, nessa dimensão, inserido em todo e qualquer espaço enunciativo, e neste caso, também no espaço da sala de aula. A interação, para o referido autor, inclui a importância do espaço social como participante da produção de sentidos na perspectiva dos discursos constituídos entre os sujeitos. O autor entende que toda interação verbal será ideológica, pelo fato de que a relação é mediada pela palavra, enquanto estiver realizando sua função de signo ideológico, como enfatiza ao dizer a respeito da palavra que:

é um fenômeno ideológico. A realidade toda da palavra é absorvida por função de signo. Ela não comporta nada que não esteja ligado a essa

função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível da relação social. (BAKHTIN, 1992, p.36) (grifo nosso).

Nesse sentido, a palavra lançada ao outro, é heterogênea podendo ser utilizada em todas as esferas discursivas. Quando a palavra passa a ser usada, enunciada, entendida e aplicada na dimensão da comunicação social, ela perde sua neutralidade. Nessa óptica, a palavra será observada como expressão material do signo ideológico e a unidade da análise básica do diálogo. Quando é referido o discurso de sala de aula como ação neutra, é porque o professor está condicionado ao sistema institucional de poder das formas linguísticas onde não habilita o aluno a participar da formação diretamente. Com isso, na relação da interação dialógica entre os sujeitos que a palavra tomará forma materializada e dar-se-á a interação verbal, bem como a constituição dos sujeitos e seus entendimentos constitutivos.

Tem-se a não significação das propostas curriculares se a palavra não veicular de tal maneira a ultrapassar formas de sentidos diferentes e singulares. A palavra é constituída nas propostas pedagógicas como formas de dizer nas aulas do curso normal e tal tarefa correspondem em dizer que as teorias bakhtinianas são fundamentais para a aplicação dos conteúdos necessários a esta modalidade de ensino.

E como reafirmação desta posição, Bakhtin (1999, p. 113) afirma que a palavra é "(...) **o produto da interação do locutor e do ouvinte**" (grifo do autor), já que, é através da palavra que o sujeito estabelece definição em relação ao outro e em relação ao grupo em que se insere. É possível afirmar que a palavra e o discurso constituem marcas determinantes capazes de levar para a sala de aula uma efetiva diferenciação na formação dos sujeitos. E neste processo da interação enunciativa, o aluno deve obedecer às normas e métodos aplicados pelo professor, onde a reprodução do sistema educativo se concretiza na sala de aula por intermédio de discursos autoritários e fechados, desconsiderando o preconizado pelo autor quando diz que "na realidade, toda palavra comporta **duas faces**. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede **de** alguém, como pelo fato de que se dirige **para** alguém" (BAKHTIN, 1999, p.113) (grifo nosso).

Segundo Geraldi (2003), a linguagem tem fundamental importância no desenvolvimento do ser humano. Além de ser um instrumento de comunicação, é instrumento básico para a apreensão de conceitos, permitindo aos sujeitos a compreensão do mundo e sua ação sobre ele. Linguagem, portanto, é um modo de ação social e, nesse sentido, é lugar de conflito, de confronto ideológico em que a significação se apresenta em toda a sua complexidade. A essa posição ressalta-se que a linguagem não está limitada apenas no espaço escolar de formação, o autor ainda sugere-se que a



base da formação para os professores do curso normal não começa no espaço institucional escolar, ela deverá perpassar uma dimensão sócio-histórica onde o sujeito apresenta certos costumes e hábitos de como lidar na sala de aula.

Bakhtin (1999) afirma que o sujeito é constituído na interação com os outros. Disso resulta a compreensão de que o conhecimento e a consciência estão sempre inacabados. Por conseguinte, a consciência não se forma do interior para o exterior, mas do exterior para o interior de forma contínua. É um processo ininterrupto, que se forma e se manifesta através da linguagem. É a relevância que Bakhtin (1999, p.132) faz da ênfase na situação social e nos participantes que constituem partes determinantes da forma e do estilo da enunciação dentro das propostas pedagógicas. Nas palavras do autor, a significação "(...) é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro".

A percepção dos estudos discursivos está entre o ato de falar e de ouvir que o aluno terá durante a transmissão dos enunciados em sala de aula e das enunciações no ambiente institucional. Disso resulta que o sentido da palavra pode ser qualquer um, mas que pode haver mais de um sentido para ela, dependendo do espaço que o sujeito discursivo esteja.

Sendo a sala de aula o constituinte do discurso, na perspectiva do dialogismo de Bakhtin, há duas perspectivas de dialogização; em primeiro momento, tomando como base a interação entre os sujeitos, e em segundo, o sentido do texto e a significação das palavras que dependerão da relação entre eles. É nessa relação que os sujeitos se constroem. Todavia, para sustentar a idéia de que a formação do professor do curso normal necessita duma reformulação curricular dos conteúdos a visão de ensino e aprendizagem sócio-interacionista de Vygotsky dará uma completude ao processo educacional dos métodos de ensino.

3 A LINGUAGEM INTERACIONISTA: ENSINO E APRENDIZAGEM EM VYGOTSKY

A concepção de linguagem de Bakhtin, não sendo mais uma novidade quando trata da dimensão histórico-social, desenvolvida através da interação entre os sujeitos, tem forte semelhança com a teoria de Vygotsky, cujo enfoque é também o sócio-histórico, quando ele diz que a apropriação do conhecimento historicamente construído se dá através da interação social por meio da linguagem. Ambas as teorias enfatizam o signo, de modo especial o discurso, na constituição da atividade mental. Partindo dessa



premissa, esboçaremos alguns conceitos básicos da teoria de Vygotsky relevantes à prática pedagógica.

Para tal efetivação das discussões vygotkianas acerca da capacitação profissional do sujeito, exige-se de nós uma referência inicial do pensamento de Vygotsky, ou seja, do desenvolvimento da criança até a fase de constituição de sentidos profissionais a partir dos objetivos de ser um professor do magistério e suas habilidades existentes a partir duma concepção de ensino-aprendizagem. Observa-se então, como esse autor entende a formação do ponto de vista da constituição da atividade mental, do próprio sujeito, a importância que é dada a faculdade intelectual e social do próprio aluno em construir sua estrutura de conhecimento. O que o referido autor (1988, p.27) enfatiza é a importância da fala para o desenvolvimento e a aprendizagem. Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento.

A criação das formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos. A fala modifica a qualidade do conhecimento que se tem do mundo em que se encontra. A palavra cria novas modalidades de atenção, memória e imaginação. De acordo com Borges, "Vygotsky demonstrou em suas pesquisas que a linguagem, sendo o sistema simbólico básico dos grupos humanos, possui um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento". (1998, p.25)

Dentro de uma sala de aula, o material a ser apreendido é colocado externamente com os sujeitos em discussão, primeiro pelo professor (processo interpessoal) e segundo pelo aluno, que se apropria do conhecimento, dá-lhe um significado próprio a partir de sua experiência histórica e reconstrói, interna e individualmente, a operação (processo intrapessoal). Acrescenta ainda Smolka que o referido autor "(...) ressalta o caráter e a função de mediação do signo, especialmente a palavra, indicando relações entre a organização social do comportamento e a organização individual do pensamento". Todos os estudiosos que se referem aos estudos de Vygotsky destacam a importância que esse autor atribui ao signo, à palavra por excelência, no processo de inteligência.

De acordo com Vygotsky (1988), a mediação na interação homem-ambiente se dá pelo uso de instrumentos e signos, desenvolvidos em gerações precedentes. Essas relações atribuem aos sujeitos formas constitutivas de conhecimentos isolados e desenvolvidas socialmente nas esferas educacionais. Fontana e Cruz (1997, p.58), baseados em Vygotsky, consideram instrumento como "(...) **tudo aquilo que se**



interpõe entre o homem e o ambiente, ampliando e modificando sua forma de ação". (grifo nosso). A essa posição, nota-se que o processo de aprendizagem e as propostas pedagógicas já são alvos de pesquisa para o fortalecimento das idéias vygotskianas. Sendo assim, para Vygotski (ibid, p.59), "(...) tudo o que é utilizado pelo homem para representar, evocar ou tornar presente o que está ausente constitui um signo: a palavra, o desenho, os símbolos (...)" e ainda,

os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. (VYGOTSKY, 1988, p.8)

71

Prosseguindo seu pensamento, ele diz que aprendizagem e desenvolvimento são processos interrelacionados desde o início da vida humana. Entretanto, ele ainda acrescenta que "(...) o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura" (1998, p. 08). Segundo Fontana e Cruz (1997, p.63), "(...) Vygotsky considera que esses dois processos caminham juntos desde o primeiro dia da vida da criança e que o primeiro – o aprendizado – suscita e impulsiona o segundo – desenvolvimento". Ambos são fundamentais para o desenvolvimento do futuro sujeito em construir sua identidade social com construções de sentidos nas relações no meio social.

Então, como preocupação em solidificar esse estudo, utilizamos, a partir de Vygotsky, a idéias de aprendizagem no tocante ao conceito de zona de desenvolvimento proximal. O autor conceitua a zona de desenvolvimento proximal como

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (1988, p.97)

Compreendendo melhor pode-se afirmar que entre o nível de desenvolvimento real (aquele em que a criança consegue solucionar o "problema" – os modos de agir e de pensar – sem a ajuda do outro) e o nível de desenvolvimento potencial (quando a criança precisa da ajuda do outro para resolver o "problema"), localiza-se a zona de desenvolvimento proximal.

Entende-se então que o professor alfabetizador deve ter conhecimento que a zona de desenvolvimento proximal, diz respeito à distância entre o que a criança já sabe e aquilo que ela pode vir, a saber, com a mediação do outro. A este conceito é dada



tamanha importância para a prática pedagógica que, quando o professor a reconhece, pode desenvolver atividades para a promoção da aprendizagem. Nesse sentido, Freitas diz que:

A zona de desenvolvimento proximal provê, portanto, os educadores de um instrumento por meio do qual pode ser feito o diagnóstico do curso interno do desenvolvimento, permitindo pensar prospectivamente em função do futuro da criança. (2004, p.99)

Nesse sentido, na instituição escolar a aprendizagem é um processo deliberado, intencional e a intervenção pedagógica é o mecanismo privilegiado para promover o aprendizado considerando a aproximação do aluno ao conhecimento desejado para tal profissionalização. Em relação à prática pedagógica, Oliveira (1995, p. 60) defende que "(...) o papel explícito do professor de provocar nos alunos avanços que não ocorreriam espontaneamente, consiste em uma interferência na zona de desenvolvimento proximal dos alunos". Para Vygotsky,

(...) a criança resolve o problema depois de fornecermos pistas ou mostrarmos como o problema pode ser solucionado, ou se o professor inicia a solução e a criança a completa, ou ainda, se ela resolve o problema em colaboração com outras crianças (...). (1998, p.96)

Considerando o posicionamento do autor acima citado, a formação do profissional docente no curso normal deve estar atenta e intervir numa ação pedagógica, para que, através do fornecimento de pistas, assistência e instruções a criança possa resolver problemas que colaborem com o desenvolvimento dela na esfera educacional. Não apenas nas dependências escolares, mas também em seu meio social, a criança vai se apropriando das significações construídas socialmente. É o grupo social, através da linguagem e das significações que, de acordo com Fontana e Cruz (1997, p.61), "(...) possibilita o acesso a formas culturais de perceber e estruturar a realidade".

Segundo Smolka (1991, p.54), Vygotsky aponta a possibilidade de se considerar o desenvolvimento mental como processo de apropriação e elaboração de cultura, no sentido de que as funções psicológicas superiores são transformações internalizadas de modos sociais e interação – incluindo artefatos culturais (instrumentos técnicos) e formas de ação e signos (instrumental psicológico).

Nota-se que pelo pensamento vygotskiano (1988, p.94), o processo de aprendizagem "(...) das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre

uma história prévia”. É a esta preocupação que o curso de formação de professores do magistério deve-se apropriar.

É possível perceber que a aprendizagem da criança requer uma preocupação maior quando se trata da formação pedagógica, isto porque é ela o principal instrumento de trabalho para os professores do magistério. Compete ao professor capacitar e direcionar a criança para uma determinada situação de representação constitutiva dos sentidos que a sociedade desenvolve, sendo também de fundamental importância o recebimento da bagagem cultural que a criança trás para dentro da sala de aula.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo que o estudo da linguagem enunciativa envolve os sujeitos e o conteúdo proposicional da sala de aula do curso normal, a formação do professor não deve proporcionar um horizonte restrito de informações desconexas, pelo contrário, ela é responsável por desenvolver as capacidades de construção de sentidos dos futuros professores a partir de abordagens pedagógicas voltadas para a realidade. Diante disso, é necessário entender que o professor deve estar numa formação contínua e permanente de aperfeiçoamento. A partir dos saberes, experiências e das necessidades, mas, sobretudo, em vista de uma teoria crítica e dialógica ressaltando teorias que, de fato, estabeleçam pontes entre bases fundamentais para uma aquisição de aprendizagem pedagógica de sala de aula entrelaçada com sujeitos do mesmo código linguístico.

É possível por parte de cada professor-formador vivenciar as práticas pedagógicas, as crítico-reflexivas, contínuas e, além disso, proporcionar a ele e seus alunos oportunidades de buscar atualizações acerca do ensino desta modalidade do ensino médio. Estar numa sala de aula como professor-formador exige responsabilidade e estudo por entender que, será ele, o multiplicador dos profissionais em educação que estarão lidando com crianças numa formação inicial escolar e para isso deve compreender a importância fundamental que este curso carrega. No exercício das práticas reflexivas em sala de aula, o professor, certamente vai se reconhecer como profissional com limitações e com potencialidades para agir mais conscientemente no contexto da sala de aula, atuando e melhorando o ensino; conseqüentemente, para aprendizagem dos alunos que precisam, também, se reconhecerem no mundo como sujeitos diretos do processo de constituição dos sentidos.

Assim, entendemos que no curso normal, uma referência teórica é imprescindível à preparação e formação do profissional docente de curso normal, mas também é importante ressaltar que tais condições de ensino-aprendizagem devem ser revistas a partir das condições de trabalho do professor e dos alunos, compreendendo que esta formação ultrapassa o limite acadêmico e adentra na situação concreta da sociedade em preparar bons profissionais para lecionar língua portuguesa às crianças do Ensino Fundamental menor. As estruturas física e acadêmica-pedagógica devem organizar um lugar constituinte dos sentidos diferentes de reproduções discursivas, cabendo assim analisar cada sujeito em sua específica realidade.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BORGES, Teresa Maria Machado. **Ensinando a ler sem silabar**. Campinas, SP: 1998.
- FONTANA, Roseli e CRUZ, Nazaré. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.
- FOUCAULT, Michael. **A ordem do discurso**. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. 6ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004
- GERALDI, João Wanderley. **Portos e passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. et alli. **Piaget – Vygotsky – novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 1995.
- ORLANDI, Eni Pucinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. São Paulo: Pontes, 2002.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética**. Cadernos Cedes, São Paulo: Papyrus, 1991.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.



UM POUCO DO SENTIDO IMPLÍCITO DE "BOM CRIOULO" COM BALDRAME EM UM PERÍODO NATURALISTA

Cleidistone Menezes Araújo¹

Josefa Felix do Nascimento²

RESUMO

O presente trabalho é resultado dos estudos (leituras) desenvolvidas nas orientações para construção de uma monografia. Em suma, é resultado de uma breve pesquisa bibliográfica à qual teve como objetivo central observar o período histórico ao qual está inserida a obra de Adolfo Caminha, intitulada "*Bom-Crioulo*" (1895), tal como, fazer uma reflexão sobre a ligação da vida do autor com a obra. O romance nos remete a entender traços do determinismo, característica fundamental do Naturalismo, que está fortemente ligado a um triângulo amoroso que envolve os personagens e o seu trágico desfecho, entretanto, mostra a ligação da vida de Caminha com a vida do personagem Amaro da narrativa, também aborda tema como a estadia no navio, amor, paixão, triângulo amoroso e a homossexualidade. Para fundamentação teórica para a consignação da discussão, valeu-se dos trabalhos de Alfredo Bosi, Antoine Compagnon, Antônio Candido, Afrânio Coutinho, Aristóteles e Lígia Militz Costa.

75

PALAVRAS- CHAVES: Bom Crioulo; Naturalismo; Período Histórico da obra.

RESUMEN

El presente trabajo es resultado de los estudios (lecturas) desarrolladas en las orientaciones para construcción de una monografía. En síntesis, es resultado de una breve pesquisa bibliográfica a cual tuvo como objetivo central observar el período histórico al cual está inserida la obra de Adolfo Caminha, titulada "*Bom-Crioulo*" (1895), así como, hacer una reflexión sobre la ligación de la vida del autor con la obra. El romance nos remete a entender trazos del determinismo, característica fundamental del Naturalismo, que está fuertemente conectado a un triángulo amoroso que envuelve los personajes y su trágico desenlace, sin embargo, muestra la ligación da vida de Caminha con la vida del personaje Amaro da narrativa, también aborda tema como la estadia en el navío, amor, pasión, triángulo amoroso y la homossexualidad. Para fundamentación teórica para la consignación da discusión, se valió dos trabajos de Alfredo Bosi, Antoine Compagnon, Antônio Candido, Afrânio Coutinho, Aristóteles y Lígia Militz Costa.

PALABLAS- CLAVES: Bom Crioulo; Naturalismo; Período Histórico de la obra.

BOM-CRIOULO DE ADOLFO CAMINHA

Baseado em fato real no século XIX na cidade do Rio de Janeiro, uma das tantas obras de Adolfo Caminha, "*Bom Crioulo*" escrita em 1895, descrevem episódios de paixão e tragédia que causou escândalo, nos apresenta a história de Amaro, conhecido por Bom-Crioulo, um escravo que escapou de uma fazenda, cansado da vida que levava em busca

¹ Graduado em Letras/Espanhol pela Faculdade Pio Décimo. Professor de espanhol no Colégio João Nascimento na cidade de Itabaianinha.

² Graduada em Letras/Espanhol pela Faculdade Pio Décimo. Foi membro dos Grupos de Estudos NELL (Núcleo de Estudos Literários) e GELCH (Grupo de Estudos de Língua e Cultura Hispânica) pela Faculdade Pio Décimo.



de condições melhores. Assim sendo, a obra que até certo ponto é considerado a primeira grande romance a tratar da homossexualidade por um escritor extremamente naturalista. “[...] descreve o negro Amaro castigado a chibatadas, até que seu corpanzil desaba como um fardo bambo sob a pontado azorrague que banhou de sangue.” (COUTINHO, 2004, P. 87)

No entanto, *Bom Crioulo* se enquadra dentro do período Naturalista da literatura brasileira e como tal, transporta em suas linhas características em torno do cientificismo e das ideias racistas do século XIX. O assunto da obra provoca em torno da dificuldade do amor homossexual, centrado na relação entre o negro Amaro e o jovem bonito conhecido por Aleixo, perpetra presente também, a figura da mulher madura que deseja um amante jovem. Outrossim, manifestar-se um triângulo amoroso sobre o qual se sustenta até o desgraçado fim. O homossexualismo, citado no romance como vício ou perversão, é tratado, portanto, através de um olhar naturalista e, conseqüentemente, limitado.

O protagonista Amaro, o “*Bom-Crioulo*”, é um ex-escravo que se torna competente marinheiro, mesmo na pesada atividade sempre dedicado ao trabalho via isso como uma situação muito melhor que antes quando vivia na fazenda. Assim sendo, o autor expõe à opção sexual sem qualquer preconceito e os diferencia de um casal heterossexual.

O romance é narrado em 3^o pessoa, contendo 12 capítulos que envolvem mistérios e prende a atenção do leitor, se passa em dois locais no final do século XIX: o primeiro momento no navio (corveta), em alto mar; o segundo já em terra, no subúrbio do Rio de Janeiro mais precisamente na Rua da Misericórdia.

Na obra de antemão já no início do capítulo traz em detalhe a descrição da corveta, local inicial, aonde vão surgindo as personagens. Nessa corveta trabalham homens que servem à Marinha brasileira, em meio a eles encontra-se um homem com cerca de 30 anos, o negro e ex-escravo Amaro, ao mesmo tempo, chamado de Bom-Crioulo, destacando-se entre os colegas devido sua cor, sua força e seu corpo alto e forte.

A velha e gloriosa corveta – que pena! - já nem sequer lembrava o mesmo navio de outrora, sugestivamente pitoresco, idealmente festivo, como uma galera de lenda, branca e leve no mar alto, grimpendo serena o corcovo das ondas! ... [...] Vista ao longe, na infinita extensão azul, dir-se-ia, agora, a sombra fantástica de um barco aventureiro. [...] Triste e nostálgica paisagem, onde as cores desmaiavam a força de luz e a voz humana perdia-se numa desolação imensa! [...] Marinheiros conversam à proa, sentados uns no castelo, outros em pé, colhendo cabos ou estendendo roupa ao sol, tranquilamente, esquecidos da faina. [...] (CAMINHA, 2002, P. 11)



O ambiente é marcado pelo trabalho duro e por uma vida sem privacidade, o que possibilita o desenvolvimento das mais diversas corrupções, mostrando que o navio, antes novo e bonito, agora está velho, com o casco negro e as velas encardidas, parecendo mais um caixão agourento e até pelos castigos, dentro do mesmo.

PERÍODO HISTÓRICO DA OBRA "O BOM CRIOULO"

77

Partindo do pressuposto do período histórico, tendo como referência a obra "*O Bom Crioulo*" que estar marcada pela paixão e tragédia baseado em fato real que escandalizou o Rio de Janeiro no século XIX, é importante mencionar que o período do Naturalismo inclui como característica sobre comportamento do ser humano, já que surgiu no Brasil após o movimento do Realismo que se restringia a voltar atrás sobre o homem em interações com o seu meio social. Essa nova escola literária era determinada pelo seu ambiente e hereditariedade, baseava-se na observação da realidade, de forma bastante objetiva e detalhada, e também, na experiência do indivíduo.

No entanto, vários foram os acontecimentos que se deu para contextualizar o período que vai do século XIX e início do século XX, momento que norteia os movimentos literários no Brasil: o Realismo e o Naturalismo, sua contrapartida na poesia é chamada de Parnasianismo, ambos têm as suas distinções, portanto, o realismo atentar com os aspectos práticos da realidade, no que se opõe ao subjetivismo romântico. Prontamente, o Naturalismo, intensificando as tendências básicas do Realismo, aplica à literatura as descobertas e métodos da ciência do século.

Devem-se encarar o realismo e Naturalismo como movimentos específicos do século XIX. Porquanto, antes de se concretizarem numa época histórica, eles eram categorias estéticas ou temperamentos artísticos, tendências gerais da alma humana em diversos tempos, como Classicismo e Romantismo, surgindo o Realismo sempre que se dá a união do espírito à vida, pela objetiva pintura da realidade. (COUTINHO, 2004, p. 4)

Acresce que, o Naturalismo foi uma intenção do Realismo que procurou analisar o homem a partir de uma perspectiva determinista e diminuiu os fenômenos sociais aos fatores biológicos, nomeadamente. Esse período é marcado pela irregularidade para a observação e adaptação dos costumes. Por isso, que Adolfo Caminha foi um autor do movimento Naturalista.

Posteriormente, o romance de Adolfo Caminha "*O Bom Crioulo*", nasceu no Brasil na segunda metade do século XIX, onde o país estava em intensa transformação.



Mudanças que determinaram e forçaram à organização de vários aspectos importante para o século XX.

O século XIX é um campo que se cruzam e entrecruzam, avançam e recuam, atuam e reagem umas sobre as outras, ora se prolongam ora opondo-se, diversas correntes estéticas e literárias. E, embora constitua um bloco homogêneo o grupo aqui estudado, o período é também atravessado pelo filete romântico-simbolista. (COUTINHO, 2004, p. 5)

Assim sendo, é importante mencionar que o Naturalismo foi uma abertura do Realismo. Para Silvana Oliveira (2008, p.57), "a literatura da segunda metade do século XIX é marcada pelos preceitos realistas pelo fato de adotar uma nova perspectiva para a abordagem da realidade sem as marcas de subjetividade romântica", deste modo, o período naturalista é marcado sobretudo pelo determinismo, a ideia de que a natureza determina o destino das figuras dramática, todavia, toda obra naturalista é realista, mas nem toda obra realista é naturalista.

Dentro desta ótica a obra "*Bom Crioulo*" apresenta características do determinismo, a mesma manifesta em uma nova ordem da sexualidade em nosso país, baseada num fato real, que escandalizou o Rio de Janeiro no século XIX, aborda uma história de paixão e tragédia, como comenta BOSI.

O determinismo reflete-se na perspectiva em que se movem os narradores ao trabalhar as suas personagens. A pretensa neutralidade não chega ao ponto de ocultar o fato de que o autor carrega sempre de tons sóbrios o destino das suas criaturas. Atende-se, nos romances desse período, para a galeria de seres distorcidos ou acachapados pelo Fatum: [...] O Bom Crioulo de Adolfo Caminha [...]. (BOSI, 2006, p.183)

Dessa maneira, a pesquisa contribui não apenas com o conhecimento da trajetória e construção dos fatos na obra, mas também, com aspectos culturais. Enquanto isso a relação homossexual é tratada sem nenhum sinal de prejuízo pelo escritor naturalista, que vê um objeto de estudo que deve ser esclarecido e compreendido. "*O Bom Crioulo* [...] resiste ainda hoje a uma leitura crítica que descarte os vezos da escola e saiba apreciar a construção de um tipo, o mulato Amaro, coerente na sua passionalidade que o move, pelos meandros do sadomasoquismo, à perversão e ao crime." (BOSI, 2006, p. 194).

Assim sendo, é importante ressaltar que a literatura é uma arte que nasceu pela humanidade desde o tempo antigo, sendo ininterruptamente transformada, mediante a sociedade e a época em que se produz, no entanto, é um grande campo de estudos para o historiador, porém, em seu mundo de ficção traz consigo características da sociedade,



da realidade nas quais as obras foram criadas, assim como qualidades pessoais de seu inventor. "A literatura sendo uma harmonização, com o caráter do povo, e refletindo o cunho mestiço da civilização [...] (COUTINHO, 2004, p. 48).

De fato, a literatura do período é determinada de Realista, por retratar através da ficção, fatos da realidade, do cotidiano, da sociedade brasileira. Assim entende que "*Bom-Crioulo*" é uma obra literária do Realismo, acompanhando a convergência do Naturalismo. Quanto à origem da literatura brasileira e a sua formação, Coutinho considera que a "[...] formação da literatura brasileira, está naquele período, isto é, nos séculos XVI e XVII, sob a égide do estilo barroco..." (COUTINHO, 2004, p. 61).

Devido às obras literárias realistas trazerem consigo informações reais em meio a ficção, nota-se que podem ser utilizadas para estudo de diversos temas como o homossexualidade mostrado na obra analisada. O Realismo, aborda a realidade da sociedade como o nome já diz, tratando de temas comuns da maneira como eles ocorrem no dia a dia. "O realismo comedido, que se limita a cópia da realidade circundante, apenando-lhe os aspectos característicos, não constitui uma novidade em nossas letras [...]" (ALFANIO COUTINHO, 1996, p. 73).

Concomitantemente, o autor percebe os conflitos do homem da época, os seus problemas concretos, dando preferência aos dramas cotidianos de gente simples. Por isso, a obra "*O Bom Crioulo*" trata também de aspectos sexuais dependentes pelo ambiente, porém, o personagem Amaro, se envolve amorosamente com um jovem, que acaba sendo seduzido por uma mulher. Por conseguinte, a descoberta da traição leva Amaro a assassinar seu amante.

O Bom Crioulo não padece de tais inverossimilhanças. Mais denso e enxuto que o romance anterior, resiste ainda hoje a uma leitura crítica que descarte os vezos da escola e saiba apreciar a construção de um tipo, o mulato Amaro, coerente na sua passionalidade que o move pelos meandros do sadomasoquismo, a perversão e ao crime. (BOSI, 2006, p. 206)

Assim sendo, o intuito do romance sintetizar-se em acompanhar as personagens em seu movimento, como se fosse o expectador que registra a evolução do drama alheio sem intervir. Essa situação reflete sobre o Naturalismo, BOSI apresenta a obra *Bom-Crioulo* como:

Mais denso e enxuto [...], resiste ainda hoje a uma leitura crítica que descarte os vezos da escola e saiba apreciar a construção de um tipo, o mulato Amaro, coerente na sua personalidade que o move, pelos meandros do sado -masoquismo, à perversão e ao crime. (BOSI, 2006, p. 217).



Em suma, os papéis dos personagens não possuem opções de viverem de formas diferentes daquelas em que se encontram, pode-se dizer que a obra, marca do Naturalismo, é constituída a partir da concentração do determinismo, já que o enredo possui o abertura da causalidade, que liga um acontecimento ao outro, todavia, especialmente pela falta de "liberdade" individual dos personagens diante dos fatos da vida, sendo influenciados pelo meio, raça ou momento. Ademais, é importante ressaltar que o Realismo e o Naturalismo são correntes que pretendem em sua essência uma maior verossimilhança, BOSI revela isso na História concisa da literatura brasileira, ao tratar do Naturalismo de forma geral:

A procura do típico leva, às vezes, o romancista ao caso e, daí, ao patológico. Haverá um resíduo romântico nesse vezo de perscrutar o excepcional, o feio, o grotesco, e é mesmo lugar-comum apontar o romantismo latente em Zola, que sobreviveria nas cruzes intencionais do Surrealismo e do Expressionismo. (BOSI, 2006, p.171)

Conforme referência da citação acima, compreende que o Naturalismo registra também as marcas do romantismo, e, ao tentar ser representação precisa da realidade, passou a fornecer fórmulas para explicar o comportamento humano. Assim sendo, mesmo tendo sofrido influência, nota-se que o naturalismo brasileiro, segue seus próprios caminhos, atrelados às diferenças sociais, políticas e históricas que havia entre a Europa e o Brasil.

Apesar disso, é necessário ressaltar que presença do Naturalismo não é apenas algo descritivo, no entanto, é um elemento que está agregado ao enredo, dando-lhe coesão e coerência, tendo, por conseguinte função específica. Nesse sentido, algumas teorias, surgidas em resultado da época que deram embasamento à literatura do Realismo-Naturalismo como: Positivismo, Evolucionismo e Determinismo.

A fim de compreender, corrente filosófica do começo do século XIX criada por Augusto Comte, surgiu na França, o Positivismo que protege a ideia de que para atingir o conhecimento é preciso estar envolvido aos meios e de se valer da observação, da experimentação e da comparação. A ideia do conhecimento verdadeiro estar entrelaçado ao conhecimento científico e que a humanidade é considerada o terceiro ciclo de sua evolução, o ciclo "positivo" da era científica, depois de ter passado pelo teológico e pelo metafísico.

Logo, Evolucionismo abrange a teoria da evolução das espécies, que foi elaborada pelo naturalista inglês Charles Darwin, defende a ideia de que o homem descende dos animais inferiores e que na vida animal há uma luta contínua pela existência, da qual resultaria a sobrevivência dos mais aptos, por um processo de seleção natural. Todavia,

a teoria determinista, corrente essa que foi desenvolvida por Hipólito Adolfo Taine, defende a ideia de que tudo que acontece tem uma causa uma crença que os acontecimentos ocorrem de uma maneira fixada e que todos os fenômenos estão ligados uns aos outros, ou seja, que todas as suas vontades e ações não são livres do sujeito, e sim resultado de mecanismos biológicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro "Bom Crioulo" de Adolfo Caminha é assinalado como romance naturalista que, apresenta traços fortes do determinismo, origina como assunto cardeal o "Homossexualismo". De tal modo, a pesquisa focaliza o final do século XIX e tem como suporte para análise o romance naturalista "*Bom Crioulo*", de Adolfo Caminha, de suma importância, pois através da mesma foi possível uma maior compreensão do tema. Para fundamentação ao trabalho buscaram-se suportes em teóricos da literatura brasileira, assim, aludir-se o conhecimento mediante a pesquisa, pretende-se discutir, um diálogo entre a vida e obra do autor com a narrativa no contexto social da sociedade da época.

Assim sendo, "*Bom-Crioulo*", como obra da literatura naturalista, proporcionou fatos do cotidiano, da vida real da sociedade. Foi uma das obras brasileiras que se encaixou no desenvolvimento de discursos à respeito do amor entre dois homens.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **A arte poética**. Trad. Pietro Nasseti. São Paulo: Editora Martin Claret, 2007.

Bezerra, Carlos Eduardo de oliveira. Adolfo Caminha: um polígrafo na literatura brasileira do século XIX (1885-1897) / Carlos Eduardo de oliveira Bezerra. - São Paulo: Cultura acadêmica, 2009.

BEZERRA, Carlos Eduardo. **Bom-crioulo: um romance da literatura gay 'made in Brazil'**. In: Revista Bagoas – estudos gays, gêneros e sexualidades. v.1, n.1, Rio Grande do Norte: UFRN, jul/dez 2007.

BOSI, Alfredo. História **Concisa da Literatura Brasileira**.43. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

- CAMINHA, Adolfo. **Bom Crioulo**, Editora ática, 2002.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária** São Paulo: T. A. Queiroz, 2010
- COMPAGNON, Antoine. **O Demônio da Teoria: Literatura e Senso Comum**. Traduzido por Cleonice P. B. Mourão e Consuelo F. Santiago. 2. ed. Minas Gerais: Ed. UFMG, 2010.
- COSTA, Lígia Militz. **A Poética de Aristóteles**. 2.ed. São Paulo: Ática: 1992.
- COUTINHO, Afrânio. **A literatura no Brasil**. São Paulo: Global, 2004. (6volumes)
- DÓRIA, C.A. **Crioulo, Marinho e gay**. Folha de S. Paulo, 10 ago. 1997.
- <http://brasilecola.uol.com.br/biografia/adolfo-ferreira-caminha.htm> acesso em 25 de Abril de 2016.
- MAGALHÃES, Belmira. **Ensino, Literatura e Discurso**. In: **SANTOS**, Josalba Fabiana dos; OLIVEIRA, Luiz Eduardo (orgs.). *Literatura e Ensino*. Maceió: EDUFAL, 2008, p. 97-115.
- MAGIROSKI, Cristina e FERNANDES, Mônica I. s escravidão, homossexualismo e moralismo vistos sob a ótica diferenciada de um narrador naturalista: análise de bom-crioulo de Adolfo Caminha. 2010
- OLIVEIRA. S. **Realismo na Literatura Brasileira**. Curitiba: IESDE: 2008.
- REVELL. A Composição Do Cânone Literário E As Margens Inconstantes Da Literatura Ocidental Revista de Estudos Literários da UEMS ANO 3, v.2, Número 5 TEMÁTICO ISSN: 2179 -4456Dezembro de 2012.
- RIBEIRO, Saboia. **O romancista Adolfo Caminha – em comemoração de seu centenário (1867-1967)**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Pongetti, 1967;

LIMITES, DIFICULDADES E CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO EM ARACAJU/ SE

Denson André Pereira da Silva Sobral ¹

RESUMO: Este trabalho insere-se nas atividades de pesquisa realizadas na disciplina de Estágio de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e objetiva investigar os limites, dificuldades e contribuições desta disciplina na formação dos graduandos de Letras Vernáculas da instituição supracitada. Nossa análise parte de dados coletados através dos estagiários que responderam a um questionário e uma entrevista ao final do semestre letivo. A metodologia da pesquisa envolve justamente a análise desses dois instrumentos de pesquisa, cujos dados foram tabulados e sistematizados de acordo com o interesse da pesquisa. Os alunos apontaram em suas respostas os limites, as dificuldades e as contribuições do estágio supervisionado de língua portuguesa no ensino médio na cidade de Aracaju/SE.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Formação inicial de professores de Letras. Prática docente.

RESUMEN: Este trabajo se inserta en las actividades de investigación realizadas en la disciplina de Práctica de Lengua Portuguesa de la Universidad Federal de Sergipe (UFS) y objetiva investigar los límites, dificultades y contribuciones de esta disciplina en la formación de los estudiantes de Letras Vernáculas de la institución antes citada. Nuestro análisis parte de datos recogidos a través de los estudiantes que respondieron a un cuestionario y una entrevista al final del semestre lectivo. La metodología de la investigación involucra justamente el análisis de estos dos instrumentos de investigación, cuyos datos fueron tabulados y sistematizados de acuerdo con el interés de la investigación. Los estudiantes señalaron en sus respuestas los límites, las dificultades y las contribuciones de la práctica supervisada de lengua portuguesa en la enseñanza media en la ciudad de Aracaju / SE.

Palabras clave: Etapa supervisada. Formación inicial de profesores de Letras. Práctica docente.

1. Introdução

Este trabalho tem como objetivo investigar os limites, as dificuldades e as contribuições da disciplina estágio supervisionado de língua portuguesa,

¹ Professor Adjunto da Universidade Federal de Sergipe (UFS/DLEV). Possui Doutorado em Linguística (UFAL) e Mestrado em Letras (UFS). Atua nas áreas de Linguística, Análise do Discurso, Leitura e Produção de Textos, Estágio Supervisionado, Linguística Aplicada e Metodologia da Língua Portuguesa. E-mail para contato: densonp@bol.com.br.



especificadamente, referente ao ensino médio, do curso de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe. Para atingirmos tal objetivo, selecionamos alguns questionários e entrevistas realizados no semestre letivo de 2017/1. Nesse sentido, traremos uma análise focada na visão dos discentes matriculados na disciplina.

Como asseveram Pimenta e Gonçalves (1990) o estágio supervisionado tem como finalidade aproximar o aluno da realidade na qual atuará. Nesta ótica, o estágio se afasta da compreensão de que seria a parte prática do curso e se encaminha para a forma de vencermos a separação entre teoria e prática. Dessa forma, o estágio, ao contrário do que se propaga, não é a parte prática do curso de Letras, mas a teórica, no sentido que é esta a instrumentadora da práxis docente, aqui entendida como atividade de transformação da realidade.

Nesse sentido, o estágio supervisionado é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, objeto de estudo da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá.

Deve-se, portanto, tomando por empréstimo as palavras de Barreiros (2006, p. 90)

Atribuir valor e significado ao estágio supervisionado, considerado não um simples cumprimento de horas formais exigidas pela legislação, e sim um lugar por excelência para que o futuro professor faça reflexão sobre sua formação e sua ação e dessa forma possa aprofundar conhecimentos e compreender o seu verdadeiro papel e o papel da escola na sociedade.

Assim, entendemos que é preciso investir em estudos que compreendam a pesquisa como eixo da produção de conhecimento em que os estágios sejam o lugar da articulação entre teoria/prática, requisito primordial na tarefa fundamental de melhoria nas propostas curriculares dos cursos de licenciaturas, aqui especialmente os de Letras, pois somente a pesquisa nos possibilita que busquemos novos conhecimentos na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade nos impõe, que só são percebidos numa postura investigativa.

2. Contextualização da disciplina de estágio supervisionado

A disciplina de estágio supervisionado de língua portuguesa II, carga horária de 120h e ofertada 7º período, configura-se na parte profissionalizante do curso de Letras. Faz parte de um conjunto de quatro estágios a serem realizados durante o curso: estágio geral (60h); estágio supervisionado em língua portuguesa I (60h); estágio

supervisionado em língua portuguesa I (120h) e estágio supervisionado de língua portuguesa III (165h).

O primeiro tem como ementa¹ “a formação do professor. Função e caracterização do ensino/aprendizagem de línguas materna e estrangeira em Sergipe. Análise crítica de documentos curriculares no ensino fundamental e médio. Observação de aulas nas escolas. Elaboração de unidades didáticas (conteúdo, procedimentos, recursos e avaliação), orientadas para o contexto educacional local”. O segundo, a “prática de ensino. Diagnóstico de turmas. Observação crítica do cotidiano escolar: escola, sala de aula, procedimento pedagógico, material didático. Observação do relacionamento interpessoal. Leitura crítica dos relatórios de observação”.

O estágio II, a “Prática de ensino. O planejamento pedagógico: plano de unidade e de aula. Participação nas atividades do cotidiano escolar: regência de sala de aula em Língua Portuguesa e/ou Literatura Brasileira”. E, o último, o estágio III, “Regência de sala de aula em Língua Portuguesa e/ou Literatura Brasileira. A Educação de Jovens e Adultos”.

Os alunos começam a cursar as disciplinas de estágio supervisionado a partir do 6º período, com estágio supervisionado geral, no entanto, somente no 7º período assumem turmas como ‘futuros docentes’.

Algumas dificuldades se fazem presente na ministração dessas disciplinas durante o curso, entre elas, a incompatibilidade dos horários das escolas, *campus* dos estágios, com os horários da universidade. Há um descompasso entre hábitos, calendário e demais atividades e rotinas da universidade e da escola.

Além disso, a distribuição da carga horária e das disciplinas no currículo dos cursos de licenciatura obriga o aluno a cursar várias disciplinas, além do estágio, no mesmo período letivo. Isso faz com que a ida à escola ocorra em dias alternados, fragmentando as atividades e as percepções que vinham construindo. Soma-se a isso, o distanciamento entre os três entes envolvidos na realização do estágio: professor regente, coordenador do estágio e estagiários. Salvo algumas exceções, essa relação não é incentivada e /ou operacionalizada entre as escolas credenciadas e a universidade.

Esses e outros fatores dificultam a concretização de um bom estágio supervisionado, colocando essa disciplina em segundo plano no curso.

3. Procedimentos metodológicos

¹ Informações retiradas da grade do curso e disponíveis no site www.ufs.br.

A pesquisa insere-se em três abordagens: descritiva, exploratória e explicativa, que buscam uma análise quanti-quantitativa acerca do assunto tratado. A abordagem exploratória caracterizou-se pelo levantamento bibliográfico sobre o assunto.

A abordagem descritiva realizou-se por meio do levantamento dos dados dos questionários e das entrevistas coletados através dos discentes no semestre de 2017/1. Nessa etapa, buscou-se descrever as características dos estágios, destacando seus limites, as dificuldades dos alunos e as contribuições, segundo a visão do próprio estagiário.

Na terceira fase, a abordagem explicativa, visou-se entender, a partir das características apresentadas nos questionários e nas entrevistas, os dilemas do estágio supervisionado de língua portuguesa no ensino médio em Aracaju/SE.

A coleta de dados realizou-se por meio de um questionário fechado e entrevista para 15 discentes do curso de Letras, matriculados no período letivo 2017/1 na disciplina Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa II. As informações coletadas foram analisadas de forma quantitativa e qualitativa. O processo de análise de dados envolveu vários procedimentos, codificação das respostas, seleção e tabulação dos dados.

Para a compreensão dos dados, organizamos quadros e tabelas, que traduzem, de forma clara e objetiva, as informações evidenciadas nos questionários e nas entrevistas, revelando-se os limites, as dificuldades e as contribuições do estágio supervisionado de língua portuguesa II (ensino médio).

4. Resultados e discussão

Como se afirmou anteriormente, os dados apresentados neste trabalho dizem respeito ao período de 2017/1. Eles fazem parte de uma pesquisa maior que será desenvolvida por este pesquisador durante a ministração das disciplinas de estágio supervisionado do curso de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe. Em virtude disso, como forma de preservarmos a identidade dos participantes da pesquisa, designá-los-emos por meio da nomenclatura 'alunos com uma sequência numérica a partir de 1(um).

As perguntas apresentadas nos questionários versavam sobre a realidade do estágio supervisionado e das escolas, *campus* de atuação. Com relação à estrutura das escolas escolhidas para execução do estágio, segundo 100% dos alunos, elas dispõem de estrutura em boas condições de uso para desenvolver as atividades do estágio de língua



portuguesa, como: sala de vídeo, computador, internet, datashow, TV, micro system, biblioteca, laboratórios de ciências e informática, auditório, livros didáticos, salas de aula e de professores, entre outras.

No que concerne ao estágio, perguntou-se nos questionários sobre a satisfação do estagiário quanto à recepção da comunidade escolar no seu processo de realização das aulas práticas e sobre as dificuldades para ministrar os conteúdos, além do preparo do discente para assumir a sala ministrando aulas. Os dados mostram que, em geral, os alunos são bem recebidos pelas escolas, *campus* do estágio, uma vez que 100% dos participantes da pesquisa afirmaram que foram bem recebidos. Resultado que muda consideravelmente quando a questão é o preparo para assumir as turmas. Dos 15 alunos que responderam aos questionários e entrevistas, 10 responderam que não se sentiam preparados para ministrar aulas no ensino médio, um número considerável.

A pergunta seguinte a essa intentava justamente saber o que causava essa falta de segurança para ministrar as aulas. A maior parte dos alunos afirmou que não conseguiam fazer a transposição didática dos assuntos que vêm na graduação para a prática de sala de aula, conforme podemos verificar no depoimento do aluno 1 "minha maior dificuldade consistiu em pegar o assunto e apresentá-lo numa linguagem clara para os discentes".

As entrevistas buscaram complementar as respostas dos questionários e procuravam trazer os limites e as dificuldades e contribuições do estágio supervisionado realizado naquele semestre. Solicitou-se, por meio desse instrumento de coleta de dados, que os graduandos apontassem quais fatores proporcionavam dificuldades no desenvolvimento do estágio, obtiveram-se as seguintes respostas:

Estagiário	Fatores de dificuldade para realização do estágio
Alunos 1,2 5,7,8, 14	"Vários são os fatores (...) mas o maior deles é o choque entre a preparação acadêmica e a realidade em sala de aula nas escolas. Universos totalmente opostos que, com os quais é preciso se fazer adaptações (Sic)"

Alunos 3,6,9,11

“A insegurança no domínio do assunto”

Alunos 4, 12,15

“O fato de que (*Sic*) os alunos tinham idade aproximada a nossa e a insegurança quanto ao domínio do assunto”

Alunos 10

“Falta de organização por parte da equipe diretiva para com os estagiários”

Alunos 13

O tempo

Fonte: dados obtidos na pesquisa

Conforme se pode observar no gráfico, a maioria dos alunos destacou como principal fator de dificuldade de realização do estágio a distância entre a formação inicial da graduação e aquilo que ocorre efetivamente na sala de aula. Esse distanciamento talvez seja resultado do grande descompasso entre as orientações que recebem na graduação e o que de fato é ensinado nas escolas.

Pelos dados, conclui-se que essa lacuna ocorre, sobretudo, pelo enfoque tradicional do ensino de gramática nas instituições de ensino. Tal fato pode ser evidenciado na pergunta 9: você acredita que sua formação está de acordo com a prática de sala de aula? Justifique. Dos 15 alunos entrevistados, 100% responderam NÃO, entre as alegações afirmaram que “não veem muitas disciplinas que venham suprir a suas necessidades, no tocante ao ensino de gramática(*Sic*)”; “ há muita teoria no curso que pende para a linguística e literatura e pouco para o ensino de língua”. Nota-se a partir de tais afirmações que os graduandos de Letras da UFS não percebem relação entre aquilo que estudam no curso e a prática docente, o que nos preocupa, pois, entende-se que prática e teoria se retroalimentam, não são coisas estanques.

Perguntou-se então, o que os discentes de Letras “acrescentaria em seu curso para melhorar sua formação?”. Novamente, observa-se um entendimento de que o curso é muito teórico, não havendo relação com a prática docente, como se evidencia nas sugestões dos alunos:

- ✓ “Sair um pouco da teoria e partir um pouco para prática”; (Aluno 8, 5, 12, 13, 15)
- ✓ “Mais prática e teoria em relação a ensino(Sic)”; (Alunos 1, 3, 6, 9)
- ✓ “Gostaria que houvesse mais oportunidades de vivenciarmos a realidade da sala de aula” (Alunos 2, 4, 9, 10).
- ✓ “Mais disciplinas relacionadas ao uso da língua, principalmente no que diz respeito à norma padrão” (Alunos 14, 11, 7). **Fonte: dados obtidos na pesquisa**

A questão seguinte objetivava saber se ‘o graduando se sentia preparado para atuação como docente de língua portuguesa’. Todos os alunos responderam que sim, no entanto fizeram ressalvas como “acredito que sim, a depender da serie”. Os dados revelam certa insegurança dos discentes quanto ao seu preparo para atuar em sala de aula. Sabe-se que a graduação é apenas uma formação inicial, no entanto os alunos deveriam se sentir seguros com relação ao conhecimento técnico.

De acordo com os dados apresentados, acredita-se que essa insegurança ocorra pelo fato do graduando não conseguir perceber como as disciplinas vistas durante o curso lhe ajudarão na prática cotidiana das escolas, uma vez que ainda persiste o ensino tradicional e estaque da gramática, sem observação dos usos reais da língua. Observa-se que há um abismo entre a orientação que damos aos alunos durante a graduação de Letras e àquelas se efetivam na sala de aula, particularmente, no contato com os *campi* do estágio.

Conclui-se, portanto, através da análise dos dados, que há uma visão negativa da formação inicial do futuro professor de língua portuguesa, que nos encaminha para um maior aprofundamento da pesquisa como forma de combater o distanciamento entre a teoria e prática nos cursos de licenciatura, particularmente o curso de Letras.

5. Considerações finais

Buscou-se, neste trabalho, identificar as impressões gerais dos estagiários frente às dificuldades de realização do estágio de língua portuguesa no ensino médio na cidade de Aracaju/SE.

Observou-se, através dos dados, que um dos grandes impactos é a surpresa diante daquilo que se efetiva nas escolas no ensino de língua portuguesa. A maioria dos graduandos revela uma preocupação com a grande distância entre teoria e prática, uma



vez que a orientação que recebem na graduação é muito distante daquilo que observaram no *campus* do estágio.

Tanto nos questionários quanto nas entrevistas, esse distanciamento aparece como o principal fator que compromete o bom andamento da etapa de estágio pesquisada. Vários estagiários percebem que o método tradicional de ensino de gramática como aquilo que caracteriza 'ensinar português', o que os levam a afirmar que a universidade está muito distanciada da realidade de sala de aula.

A análise dos dados permite-nos concluir que há uma ideia negativa sobre a formação oferecida no curso de Letras, abrindo caminho para outras pesquisas na área. Nesse sentido, é preciso vencer a concepção de estágio supervisionado meramente descritivo ou narrativo e buscar outra, que entenda o estágio enquanto pesquisa, direcionada para compreensões articuladas, justificadas e sistematizadas de dados sobre a realidade das escolas.

Ao final deste trabalho, espera-se ter contribuído para o debate sobre a formação docente na licenciatura, especialmente, o curso de Letras, pois acreditamos que pesquisas, que buscam articular ciência da educação, formação docente e a realidade escolar, configuram-se em compromisso político com a produção e socialização de conhecimento e emancipação dos cidadãos.

6. Referências

- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- MORAES, R. **Uma tempestade de luz**: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, vol. 9, no. 2, 191-211, 2003.
- NÓVOA, A. (1997). **Os Professores e a Sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- PIMENTA, S. G. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Ed. Vozes. 2002.



ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA POR MEIO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO CONTEXTO DA TECNOLOGIA DIGITAL

Eliane Maria da Silva¹
Franklin Lima Santos²

Resumo:

As práticas de ensino de línguas espanhola devem ser motivadoras, dinâmicas e contextualizadas para incentivar a aprendizagem do idioma de forma prazerosa e efetiva, utilizando como metodologia de ensino os gêneros textuais, tendo a internet como uma das maiores ferramentas de acesso à comunicação, expressão e pesquisa. A partir de um breve relato sobre a educação e as novas tecnologias e a inserção do meio digital na escola, o trabalho com diversos gêneros emergentes promove um olhar através da teoria e da prática na busca do ensino de línguas. Pensando nisso, faz-se necessário observar o contexto e selecionar os gêneros adequados dentro das mídias digitais que as tecnologias dispõem. Desta maneira, é importante desenvolver estratégias de ensino que permitam que a língua estrangeira seja ensinada de forma contextualizada. Este trabalho fundamenta-se em autores como Marcuschi, Roedel, Bakhtin e outros autores objetivando fazer uma reflexão acerca das dificuldades encontradas nas escolas e como a Inclusão digital vem sendo desenvolvida através dos gêneros textuais no ensino de Espanhol, permitindo, assim, o desenvolvimento das habilidades linguísticas em LE.

Palavras Chave: Ensino de espanhol. Gêneros Emergentes. Novas tecnologias.

Resumen:

Las prácticas de enseñanza de la lengua española deben ser motivadoras, dinámicas y contextualizadas para fomentar el aprendizaje de la lengua de manera placentera y eficaz, utilizando como metodología de enseñanza los géneros textuales, tomando la internet como una de las mejores herramientas de acceso a la comunicación, expresión e investigación. A partir de un breve informe sobre la educación y las nuevas tecnologías y la integración de los medios digitales en la escuela, trabajar con diversos géneros emergentes resulta promover una mirada a través de la teoría y la práctica de la enseñanza de lengua. Así, es necesario que se tenga en cuenta el contexto y seleccionar los géneros apropiados dentro de aquellos que ofrecen los medios y las nuevas tecnologías. De esta manera, es importante desarrollar estrategias de enseñanza que permitan que la lengua extranjera sea enseñada de una manera contextualizada. Este trabajo se basa en autores como depende, Marcuschi, Roedel, Bakhtin y otros autores. Con el objetivo de hacer una reflexión sobre las dificultades en las escuelas y como inclusión digital se ha desarrollado a través de los géneros de texto en la enseñanza, que se presenta como una herramienta importante para la enseñanza del español, lo que permite el desarrollo de las habilidades lingüística LE.

Palabras-clave: Enseñanza de español. Géneros emergentes. Nuevas tecnologías.

INTRODUÇÃO

¹ Licencianda no curso de Letras Português/Espanhol da Faculdade Pio Décimo. Email: elyjesus1@gmail.com.

² Profº. Orientador; Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe; - Especialista em Teoria e Prática Textual pela Universidade Federal de Sergipe/FAPESE; - Licenciado em Letras Espanhol pela Universidade Federal de Sergipe; franklinaju@yahoo.com.br



O espanhol é a segunda língua mais falada do mundo. Ele, assim como o português, tem origem no latim, e com todas as suas variedades tornou-se a língua materna de países como: Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Porto Rico, República Dominicana, Uruguai, Venezuela, além de língua oficial na Guiné Equatorial (por ter sido colônia Espanhola na África), Filipinas (por ter sido colônia espanhola na Ásia) e na Espanha. (SELLANES, 2017, sem paginação).

A expansão do comércio motivada pelo MERCOSUL, e com a proximidade das fronteiras de países hispano falantes, e o aprofundamento das relações comerciais com a Espanha, fez com que o governo brasileiro introduzisse a língua espanhola como oferta obrigatória nas escolas, através da Lei nº 11.161, em 05 de agosto de 2005.

Nesse sentido, sendo por via da língua que cada grupo expressa sua cultura, costumes, pensamentos, os profissionais de educação tem buscado uma maneira de poder desenvolver as competências comunicativas no ensino de língua espanhola no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, visando buscar meios e formas de poder integrar a língua na vida dos discentes. E por meio do uso das mídias tecnológicas e através dos gêneros textuais emergentes podemos desenvolver um trabalho muito significativo, no que diz respeito ao ensino do espanhol com os alunos que sentem dificuldades de poder assimilar seu conteúdo, embora, o espanhol se aproxime com algumas palavras semelhantes ao português, devido as duas terem se derivado do latim, elas podem gerar interpretações errôneas quanto ao seu sentido final.

Em consequência disso, a agilidade e rapidez com que os meios de comunicação se desenvolveram, motivados pela nova era tecnológica, têm-se discutido muito a respeito dos gêneros textuais e, segundo Dionísio, Machado e Bezerra (2010, p.31), "os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano. Se eles não são entidades naturais, como afirmam os autores, eles não perdem suas propriedades e podem ser encarados como um método para o ensino da língua estrangeira, observando-se que eles não são inertes, são mutáveis, adaptam-se e se transformam de acordo com a realidade e os meios que se disponibilizam para serem usados.

Os gêneros, nessa visão, são uma prática de ensino que pode fazer a diferença no contexto educacional, podendo-se inovar e dinamizar o ensino com o uso das ferramentas tecnológicas disponíveis por força do seu caráter dinâmico.



A partir desse proposto os resultados de aprendizagem podem ser favoráveis tanto para produção escrita, quanto para a oralidade, trabalhando as habilidades comunicativas de forma contextualizada para que os alunos aprendam a interpretar e a produzir textos que tenham relação com questões sociais e vivenciais do seu meio, dispendo dos recursos tecnológicos que ajudarão no seu desenvolvimento.

Ensinar através dos gêneros midiáticos tecnológicos que permeiam a internet faz com que o cotidiano escolar dos discente na assimilação do espanhol dê sentido a uma nova forma de aprendizagem. Isso com apoio da escola frente à nova situação didática e tecnológica em que o aluno está inserido, que poderão utilizar os gêneros emergentes e suas variedades para linguagem nas diferentes formas de comunicação. Marcuschi (2004) afirma que há variação de gêneros parecidos em outros locais que são polêmicos e que nem se firmaram, tratando dos gêneros emergentes nas TICs, ele diz que:

Os gêneros emergentes nessa nova tecnologia são relativamente variados, mas a maioria deles tem similares em outros ambientes, tanto na oralidade como na escrita. Contudo, sequer se consolidaram, esses gêneros eletrônicos já provocam polêmicas quanto à natureza e proporção de seu impacto na linguagem e na vida social. (MARCUSCHI, 2004, p.13)

Alguns gêneros no ambiente virtual são similares aos gêneros antigos, e que são dinâmicos e necessário para as atividades que utilizam som e imagem, escrita e leitura. "Isso porque os ambientes virtuais são extremamente versáteis e hoje competem, em importância, entre as atividades comunicativas, ao lado do papel e do som" (MARCUSCHI, 2004, p.13). A versatilidade das mídias virtuais pode exercer um papel importante na vida dos alunos, de maneira que eles vinculem as atividades comunicativas à sua rotina de estudos, por estarem sempre conectados em rede.

A força que as tecnologias têm demonstrado tem causado grandes transformações na vida social como um todo, exercendo um poder imenso na sociedade: "O impacto das tecnologias digitais na vida contemporânea está apenas se fazendo sentir, mas já mostrou com força suficiente que tem enorme poder tanto para construir como para devastar." (MARCUSCHI, 2004, p.14). Como bem afirma esse autor, esses impactos causados pelas mídias tecnológicas tem grande poder na vida social, podendo ser devastadora. Ela pode ser tanto construtiva como destrutiva. No caso da educação, cabe à escola junto com o corpo docente saber direcionar e mediar para a construção do saber construtivo.

Marcuschi (2004) diz que os gêneros textuais não são novos, mas, porém, em se tratando das mídias virtuais, ele frisa que há carência de trabalhos sobre o mesmo.



O tema em si – gêneros textuais – não é novo e vem sendo tratado desde os anos 60 quando surgiram a Linguística de Texto, a Análise Conversacional e a Análise do Discurso, mas o enfoque dado aqui, com atenção particular aos gêneros textuais no domínio da mídia virtual, é mais recente e carece ainda de trabalhos, embora já apareçam estudos específicos sobre esse novo modo discursivo também denominado “discurso eletrônico”. (MARCUSCHI, 2004, p.16)

Em se tratando dos gêneros emergentes Marcuschi (2004) desconhece a quantidade exata de quantos gêneros poderiam ser identificados na mídia virtual. Ele relaciona uma lista de alguns deles, porém, relata que poderá haver mais definições dos mesmos.

Abaixo, os gêneros emergentes com suas partes pré-existentes, contrastando com os gêneros novos e antigos. Gêneros textuais emergentes na mídia virtual e suas contrapartes em gêneros pré-existentes de acordo com Marcuschi (2004).

Gêneros emergentes	Gêneros pré-existentes
E-mail	Carta pessoal/bilhete/correio
Chat em aberto	Conversações (em grupo abertos)
Chat reservado	Conversações duais (casuais)
E-mail educacional (aula por e-mail)	Aulas por correspondência
Aula chat (aula por e-mail)	Aulas presenciais
Vídeo conferencia interativo	Reunião de grupo/conferencia/debate
Blog	Diário pessoal, anotações, agendas.

Essas modalidades são formas de levar o aluno ao aprendizado de maneira que diversifica o modo pelo qual se tem aprendido. E de acordo com o texto infracitado, o autor afirma que em todos os gêneros a linguagem é mediada pela escrita na utilização de e-mails e blogs e que eles tem crescido no ensino a distância.

Entre os mais praticados estão os e-mails, os chats em todas as modalidades, listas de discussão e weblogs (diários). Hoje começam a se popularizar também as aulas chat e por e-mail no ensino à distância. Em todos esses gêneros a comunicação se dá pela linguagem escrita. Como veremos, está escrita tende a uma certa informalidade, menor monitoração

e cobrança pela fluidez do meio e pela rapidez do tempo. (MARCUSCHI, 2004, p.)

E de acordo com Bakhtin (2003), os gêneros textuais são tipos estáveis de enunciado que refletem as condições específicas e as finalidades de utilização da linguagem. Eles são estáveis porque mudam e se transformam em outro gênero e ganhar novas formas. E segundo o pesquisador da área dos gêneros textuais Luiz Antônio Marcuschi (2004), observa que o surgimento de novos gêneros textuais nada mais é que uma adaptação dos gêneros às tecnologias encontradas atualmente.

Por isso, é importante que o docente consiga adaptar o uso dos gêneros no ensino de língua espanhola para que facilite a compreensão dos alunos, através dos meios tecnológicos digitais. Também é viável que a escola tenha recursos para subsidiar esse aprendizado e poder desenvolver as competências linguísticas de forma eficaz, pois, "O ensino e a aprendizagem de cada gênero discursivo exigirão procedimentos de compreensão diferenciados e específicos ao gênero em questão." (NASCIMENTO; BASSO, 2011, p. 7)

E com os meios tecnológicos digitais o ambiente virtual pode provocar satisfação para os discentes pela sua eficiência, levando a capacidade de comunicação através variação das suas características próprias. No tocante aos sites de relacionamento, podemos ver que ele é um ambiente de discursão que levam sempre à interação entre os indivíduos. "Os sites de relacionamento não são gêneros textuais, mas um ambiente discursivo que propiciam a interação homem-computador-homem e no qual coexistem diversos gêneros, como fóruns, recados, fotologs, depoimentos, perfis etc." (LIMA-NETO; ARAÚJO, 2009, p. 2)

Uma das metas dos professores de línguas deve ser, segundo o nosso ponto de vista, trabalhar, em sala de aula, com a maior quantidade possível de gêneros textuais, visto que, pretende-se que os alunos expandam sua performance para elaborar e interpretar textos em sua língua materna e em outras línguas que estude. (SCHNEUWLY; DOLZ, 1997 apud NASCIMENTO; BASSO, 2011, p. 11)

A Internet serve para muitas outras funcionalidades, mas a comunicação é a principal característica de todos os recursos da rede. "Sendo assim, ao dar ao aluno a possibilidade de conhecer e ter domínio de um determinado gênero, o professor estará contribuindo para que este educando interaja melhor com a sociedade." (NASCIMENTO; BASSO, 2011, p. 5). Cada gênero textual carrega suas próprias características, inclusive no que diz respeito a que linguagem utilizar.



Dentre as infinitudes de gêneros existentes e no contexto das mídias digitais tecnológicas, abaixo podemos observar alguns dos meios que o docente poderá trabalhar dentro da sala de aula, ou até utilizar o laboratório de informática para complementar seu ensino de língua espanhola no tocante a tornar suas aulas interativas instrutivas fazendo com que os discentes atuem no meio das TICs de forma que venham adquirir conhecimentos e aprendizagem significativos para seu crescimento interpessoal.

O E-mail ou Mensagem Eletrônica: é um gênero textual muito explorado na atualidade. Com as novas tecnologias, a carta passou por um processo de adaptação que deixou de ocorrer somente em papel e assumiu o meio eletrônico. Existem três tipos básicos de carta: a correspondência oficial, a correspondência comercial e a correspondência pessoal.

96

O e-mail substituiu as antigas cartas, embora, mesmo que hoje não tenha tanta utilização, elas ainda fazem parte do nosso cotidiano. No entanto, torna-se indiscutível a importância do e-mail como forma de comunicação através da internet.

As cartas pessoais não seguem um modelo pronto. Nelas, o texto reflete as intenções do remetente ao destinatário. Ainda assim, a coerência textual é recomendável como forma de clareza à mensagem enviada.

Com o endereço de e-mail pode-se enviar uma mensagem e ainda arquivos como fotos, documentos, imagens, vídeos, etc. Embora seja bastante usado no âmbito pessoal, os e-mails são utilizados largamente por empresas, instituições, associações, entre outros. Geralmente, os e-mails são textos curtos e objetivos e, além de seguir uma estrutura parecida com a carta, podem ser comparados com os bilhetes.

Devido a essas mudanças, até a forma de se expressar nessas plataformas ganhou uma nova identificação: o "internetês". Ou seja, uma abreviação da escrita levando assim a estrutura da palavra original, e causando também, para quem não conhece esse tipo de linguagem, ao não entendimento de significados das mesmas. Abaixo podemos observar algumas palavras usadas na comunicação com o uso do internetês e a escrita formal nos e-mails". A exemplo temos:

Internetês	Significado
kti	que tal
nxe	Noche
bss	Besos



mx	Mucho
gns	Ganas
dcr	Decir
dfcl	Difícil
a2	Adiós
dim	Dime
ems	hemos (temos)
aki	Aqui
exo	Hecho
asias	Gracias
xdon	Perdón
c - sé	Sei
ja ja ja	risada
tmp	tampoco
hcr	hacer

O professor poderá trabalhar com seus alunos o reconhecimento das diferenças de formalidade e informalidade (internetês) na escrita dos e-mails; fazer várias pesquisas sobre o seu uso e expor-se oralmente de maneira adequada.

O gênero textual “chat” é o uso da linguagem informal, uma característica do gênero é através de um aplicativo amplamente utilizado em dispositivos móveis, o WhatsApp, que visa ao estímulo do seu uso como ferramenta de apoio ao ensino/aprendizagem de língua. De acordo com o texto a seguir, “compreender o gênero chat educacional como ferramenta possibilita não só o fornecimento de mecanismos para o uso dessa ferramenta no ensino/aprendizagem, mas também a compreensão da transformação do professor atuante nesse meio” (DIONISIO; MACHADO; BEZERRA, 2010, p. 98).

O blog vem da abreviação de weblog: *web* (tecido, teia, também usado para designar o ambiente da Internet) e *log* (diário de bordo). É uma ferramenta do mundo virtual que permite aos usuários colocar conteúdo na rede e interagir com outros internautas.

Em relação ao gênero blog, percebemos que o seu plano geral (estrutura) se apresenta, de acordo com Marcuschi (2010), da seguinte forma: O Blog é um gênero textual digital veiculado na internet, que serve como meio de comunicação virtual, tal qual o E-mail. Entretanto, o e-mail se aproxima mais da carta pessoal e do bilhete, enquanto os blogs dos diários pessoais. Qualquer pessoa pode criar um blog gratuito.

Segundo Rojo (2013, p. 47), "em um blog, é possível encontrar gêneros variados, não somente intercalados ou hibridizados, mas com tal variedade de funções sociais e de esferas de atividade humana, que podem configurar blogs muito diferentes entre si [...]." por isso, existem diversos tipos de blogs: pessoais, literários, artísticos, moda, educação, notícias, etc. Neles, além de texto, as pessoas podem inserir imagens, músicas, vídeos, etc. Nota-se que os blogs possuem diferentes tipos de textos: narrativos, descritivos, dissertativos, argumentativos, expositivos, etc.

Já o Podcast é uma ferramenta a serviço da informação, conhecer e trabalhar com a ferramenta podcast, é fazer um levantamento sobre autores literários, vida e obras. Os diversos gêneros textuais estão sempre a serviço da comunicação. Os falantes da língua estão constantemente mergulhados em diferentes situações de comunicabilidade e para cada uma delas existem um gênero que melhor se adaptem.

Novos gêneros surgiram, enquanto outros sofreram modificações significativas. É fundamental analisarmos até porque eles influenciam bastante nas práticas de leitura e escrita digitais, causando um grande impacto na comunicação. Vale lembrar que, embora novos gêneros estejam surgindo, muitos, nada mais são do que a transformação de antigos gêneros, que ganharam, graças ao dinamismo da comunicação digital, novas características.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, o ensino de língua espanhola por meio dos gêneros textuais no contexto da tecnologia digital inserida nas escolas é um bom método para facilitar a compreensão dos alunos, na visão de que eles possam aprender de forma mais atrativa, tornando-os discentes críticos perante o assunto proposto, tornado assim o desejo em aprender a língua espanhola mais prazerosa e versátil.

Mas, para que isso ocorra, é necessária a colaboração entre pais, alunos, professores e Estado, para que as ideias sejam postas em prática e se tornem eficazes e viabilizáveis.

REFERÊNCIAS

- BAKTHIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2003.
- DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais e Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- LIMA-NETO, Vicente de. ARAÚJO, Júlio César. **O scrap: um Gênero Transmutante**. Disponível em http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009/PDF/Vicente%20de%20Lima-Neto.pdf acesso em outubro de 2017
- MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. Em: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. (Orgs.) Hipertexto e gêneros digitais. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.
- NASCIMENTO, Glacielle Papait do. BASSO, Edcléia Aparecida. **O gênero Discursivo Scrap como Objeto e Instrumento de Ensino**. Disponível em http://www.fecilcam.br/nupem/anais_vi_epct/PDF/linguistica_letras_artes/10.pdf acesso em 25 de outubro de 2017
- ROJO, Roxane. Escola Conectada: **Os multiletramentos e as TICs**. 1 ed, São Paulo: Parábola, 2013.
- ROEDEL, Anna Carolina Lenzi. **O ensino e aprendizagem de gêneros textuais com o auxílio das tecnologias digitais de informação e comunicação**. Florianópolis, 2016 Disponível em https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/169826/TCC_Roedel.pdf?sequence=1&isAllowed=y acesso em 05 de outubro de 2017 às 00:02
- SELLANES, Rosana Beatriz Garrasini. **"A Língua Espanhola no Mundo"; Brasil Escola**. Disponível em <http://brasilecola.uol.com.br/espanhol/predominancia-da-lingua-espanhola.htm>. Acesso em 29 de outubro de 2017.



OS MÉTODOS DE ENSINO E AS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE LÍNGUAS

Eliane Maria da Silva¹
Franklin Lima Santos²

RESUMO

Este trabalho faz uma abordagem sobre as propostas metodológicas e as novas tecnologias para o ensino e aprendizagem de línguas, e intenciona uma amostra sobre o processo a que têm que ser submetidas para que elas possam moldar-se para o favorecimento do aprendizado do aluno, auxiliando na transmissão do conhecimento e na atuação docente. O método é um caminho para se chegar a um ou a vários objetivos ou resultados. Assim, tem-se como intento, sobretudo, explorar os diversos métodos e os recursos midiáticos que norteiam o processo de ensino/aprendizagem que visam melhorar as aulas, conhecê-los nas diversas opções com fundamentação e segurança tanto na teoria quanto na prática. A escolha da metodologia deve ser feita de acordo com as necessidades do aluno, as características de entendimento e que envolvem o ambiente e níveis de ensino, buscando-se não um método perfeito, mas aquele mais adequado. Para tanto, fundamentam-se as assertivas em autores como Araújo e Leffa, Coscarelli, Givaldo, Rangel, Sanches, Givaldo Santana dentre outros, os quais exploraram em seus trabalhos as várias possibilidades de uso dos métodos e as tecnologias que fazem parte da realidade na educação atual.

Palavras Chave: Ensino/aprendizagem. Métodos. Professor. Recursos Midiáticos. Tecnologias.

RESUMEN

Este trabajo hace un abordaje sobre las propuestas metodológicas y las nuevas tecnologías para el ensino y aprendizaje de lenguas, e tiene la intención una amuestra sobre el proceso a que tiene que ser sometidas para que ella puedan moldarse para o favorecimiento del aprendizaje del alumno, auxiliando en la transmisión del conocimiento y en la actuación docente. El método es un camino para que se llegue a uno o a varios objetivos o resultados. Así, se intenta, sobretudo, explotar los diversos métodos y los recursos mediáticos que nortean el proceso de ensino/aprendizaje que visan mejorar las clases, conocerlos en las diversas opciones con fundamentación y seguridad tanto en la teoría quanto en la práctica. Para elegir la metodología se debe estar en acuerdo con las necesidades del alumno, las características de entendimiento y que envuelven el ambiente y niveles de ensino, buscándose no un método perfecto, pero aquel más adecuado. Para eso, se fundamentan en las afirmaciones en autores como Araújo y Leffa, Coscarelli, Givaldo, Rangel, Sanches, Givaldo Santana de entre otros, los cuales explotaron en sus trabajos las varias posibilidades de uso de los métodos y las tecnologías que forman parte de la realidad en educación actual.

Palabras-claves: Enseñanza/aprendizaje. Métodos. Profesor. Recursos Mediáticos. Tecnologías.

¹ Licencianda no curso de Letras Português/Espanhol da Faculdade Pio Décimo. Email: elyjesus1@gmail.com.

² Prof^o Orientador; Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe; - Especialista em Teoria e Prática Textual pela Universidade Federal de Sergipe/FAPESE; - Licenciado em Letras Espanhol pela Universidade Federal de Sergipe; franklinaju@yahoo.com.br



OS MÉTODOS, AS TECNOLOGIAS E O ENSINO DE LÍNGUAS

A palavra método está ligada a caminho, modos de proceder a fim de atingir determinado objetivo. E tecnologia é um produto da ciência e da engenharia que envolve um conjunto de instrumentos, métodos e técnicas que visam a resolução de problemas. É uma aplicação prática do conhecimento científico em diversas áreas de pesquisa. Em outras palavras, esses meios representam um campo de estudo que visa buscar os melhores métodos a fim de que se produza o conhecimento.

101

Ao longo do tempo se tem analisado sobre métodos e práticas de ensino para chancelar sua imprescindibilidade para facilitar o aprendizado de línguas ao futuro discente. Porém, tanto os métodos como as práticas pedagógicas devem complementar as habilidades necessárias ao professor. Para isso é fundamental que se conheçam as dificuldades existentes no sistema de ensino para que, então, se possam buscar ferramentas que subsidiem as aulas de forma evolutiva e interativa, utilizando as formas necessárias que os meios tecnológicos possam disponibilizar.

A educação tem evoluído e os alunos, hoje, não são os mesmos de ontem. Devem-se implementar técnicas que garantam uma conduta mais interativa, uma pedagogia que envolva os meios tecnológicos. E para que possamos atender às necessidades e expectativas do nosso alunado, é preciso buscar e avaliar a melhor forma, o melhor caminho, a melhor estratégia de ensino e aprendizagem.

Sánchez (1992) relata que há sérias dúvidas em relação ao caráter revolucionário das mudanças dos métodos, ou seja, o que é novo hoje, é uma reformulação de ideias velhas, embora sabemos que cada ideia ou método se adapta no tempo que ocorrem.

Desde una perspectiva histórica, el investigador se ve obligado a plantearse serias dudas sobre el carácter "revolucionario" de los cambios en metodología. Se comprueba con frecuencia que lo que se presenta como radicalmente "nuevo" no es sino la reformulación de ideas "viejas", aunque a veces es preciso reconocer que tales ideas se perfilan y definen con mayor nitidez y se adaptan mejor a las exigencias de los tiempos que corren. (SANCHEZ, 1992, p. 8)

O autor afirma que cada método se adequa ao seu momento de acordo com o perfil atual que aplicamos. Contrastando com o pensamento de Libâneo (2013, p.165), vê-se definir o conceito de método "o de caminho para atingir um objetivo" [...]. Mas estes não se realizam por si mesmos, sendo necessária a nossa atuação, ou seja, a organização de uma sequência de ações para atingi-los". Porque para se atingir um objetivo é preciso montar uma estratégia, ou seja, um método que possa ser



desenvolvido para uma prática mais efetiva. Ele ainda afirma que os métodos não se reduzem às técnicas ou formas, são decorrentes e concebidos socialmente de uma prática natural de uma sociedade e de seu entendimento. (LIBÂNEO, 2013 p. 166)

Segundo o autor supracitado, não é o método um procedimento e técnicas. Os métodos, para ele, são uma concepção da sociedade, ou seja, de acordo com o desenvolvimento humano e sua natureza diante das atividades propostas no processo de assimilação e entendimento da prática estabelecida.

Para se chegar a um método, antes tem que haver um conteúdo que objetive esse método. De acordo com o conteúdo estabelecido se promove um método que se adeque ao mesmo tempo com uma técnica que possa facilitar o processo de ensino e aprendizagem do professor para com o aluno.

Os métodos são ações que procedem das reflexões para transformar uma teoria em práticas reais na realidade do aluno. Em resumo, podemos dizer que os métodos de ensino são as ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico. (LIBÂNEO, 2013 p. 167).

Segundo Sánchez (1992), para se seguir um método concreto é necessário conhecer profundamente os passos que vão determinar tal método. Ele diz que conhecê-lo é importante para aplicar, mas que sem ter plena noção da ferramenta que vai utilizar os resultados não serão positivos.

Conhecer o método que irá utilizar em sala de aula e saber suas formas de aplicar para então poder adquirir bons resultados e ter uma clara definição de que, conhecê-los é dever de quem se dedica ao ensino e aprendizagem de línguas, é de suma importância para o logro do êxito no processo de ensino. Ou seja, "ser investigador do processo pelo qual se irá atuar, buscar informações que possam aperfeiçoar e garantir que tal método será eficaz". Sanchez, (2008).

Na visão de Santana (2005), não basta saber uma língua para ser capaz de ensinar, é necessário obter muitos outros aspectos que subsidiem o processo de ensino e aprendizagem de um idioma.

En cualquier caso, lo que si es obvio es que ya no basta con saber una lengua para ser capaz de enseñar dicha lengua si se la desconoce. Es necesario tener en cuenta muchos otros aspectos exteriores que subyacen en el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero por parte del individuo. (GIVALDO SANTANA, 2005, p. 42,43)

Sabe-se que para concepção de uma língua, o conhecimento gramatical não é o cume da importância para aprendê-la; novos conceitos e novas teorias da linguagem



surgirão mudando esse paradigma de que saber gramática é saber a língua dessa gramática.

Para Santana (2005), (...) *“en principio, la gramática constituía el objetivo de la enseñanza de una lengua, de tal forma que saber una lengua fue considerado equivalente a saber la gramática de esa lengua”*. Esse conceito não é mais válido e novas teorias têm surgido ao longo do tempo, assim como várias abordagens de ensino têm sido aplicadas ao longo do tempo, abordagens essas que têm suas peculiaridades e formas de aplicações.

Ainda segundo esse autor, a raiz da formação de professores fica editada a novas concepções tecnológicas da didática, visto que, como afirma o mesmo autor em seu texto abaixo, que a preocupação na formação de professores era ensinar os docentes a ensinar em sala de aula, quando na verdade deveria antes de mais nada aprender a aprender como se ensina. Ele ressalta que nas últimas décadas especialistas do ensino de idiomas tem se preocupado mais com a formação docente, tendo consciência da mudança dos papéis de se passar de um modelo centrado como ensinar o docente a um modelo centrado em como aprende o discente. (GIVALDO SANTANA, 2005, p. 57).

Com isso, as tecnologias digitais associadas às práticas já existentes se tornam uma ferramenta importante e fundamental no ensino atual e, para tanto, seguem reflexões sobre tecnologia na educação.

As diversidades dos métodos que existem são importantes e podem diversificar as aulas. Os métodos de ensino para aprendizagem são meios que levam o docente a intermediar suas aulas de forma que ele possa ter sucesso de acordo com método praticado. E tais métodos se situam para além dos métodos tradicionais e novos. São métodos que estimulam a atividade favorecendo o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente (SAVIANI, 1984, p. 72).

É notório que as tecnologias junto com a internet o grande mote do trabalho docente, diversificando o olhar mais além do que a sala de aula e os livros didáticos propõem. Sabemos que somente as tecnologias não farão o papel exclusivo de sanar as dificuldades que encontramos dentro do processo de ensino e aprendizagem nos dias atuais.

É preciso agregar o que deu certo no ensino anterior (tradicional) ao que temos de mais “novo”, como as ferramentas da internet e as mídias digitais que só têm avançado no contexto global. Porém, a educação caminha a passos lentos em termo de tecnologias dentro das salas de aulas. Isso sim, é um fator preocupante sabendo-se que



hoje, principalmente os jovens, têm acesso à grande rede de dados como a internet, interagindo nas redes sociais como Facebook, WhatsApp, Messenger dentre outros.

Faz-se necessário que os docentes possam analisar e desenvolver junto com a equipe pedagógica e em parceria com o governo, práticas que estimulem o uso de tecnologias, como o celular por exemplo, em sala de aula, e unir o útil ao agradável.

O uso da internet no processo de ensino e aprendizagem se tornou, e ainda continua, cada vez mais útil, tanto na vida do professor quanto do aluno. É inevitável nos dias de hoje não integrar as mídias tecnológicas como métodos de ensino para o processo de ensino/aprendizagem. De uma forma ou de outra, os mecanismos proporcionados pelas TICs se fazem necessários para uma conduta docente mais dinâmica e interacional em sala de aula, visto que devemos observar qual método poderá facilitar para que os alunos obtenham mais êxitos, de forma prazerosa, e com facilidade e entendimento.

Ainda em muitas escolas observam-se profissionais da educação que não utilizam dessas ferramentas, ou porque alguns ainda não têm conhecimento de como utilizar, ou não se adequam à tecnologia por acreditar que não conseguem trabalhar em sala de aula com ela. Há também aqueles que por comodismo de buscar, pesquisar etc, não a usam como um método de ensino e aprendizagem.

AS TECNOLOGIAS E NOVAS CONDUTAS DE ENSINO

A área educacional não tem acompanhado como deveria esse grande salto que as tecnologias deram, principalmente por falta de incentivo, investimentos, estruturas e projetos para alavancar a educação. Com isso, pesquisadores da educação têm buscado maneiras de interagir o mundo real com o virtual.

O livro "O Ensino híbrido", personalização e tecnologia na educação (2015), escrito por professores para professores, resultado das reflexões dos participantes do Grupo de Experimentações em Ensino Híbrido desenvolvido pelo Instituto Península e pela Fundação Lemann, apresenta aos educadores possibilidades de integração das tecnologias digitais ao currículo escolar, de forma a alcançar uma série de benefícios no dia a dia da sala de aula, como maior engajamento dos alunos no aprendizado e melhor aproveitamento do tempo do professor para momentos de personalização do ensino por meio de intervenções efetivas.

Fazendo uma reflexão a respeito dessa obra, que é uma proposta bastante promissora para o ensino, seu conceito segundo os autores é colocar o foco do processo



de aprendizagem no aluno, tirando do docente o que tradicionalmente ele costuma fazer em sala de aula, que está no centro de tudo e é detentor do saber pleno. Seu conceito de acordo com os autores do livro são:

O ensino híbrido é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). [...] Existem diferentes propostas como combinar essas atividades, porém, na essência, a estratégia consiste em colocar o foco do processo de aprendizagem no aluno e não mais na transmissão de informação que o professor tradicionalmente realiza. (BACICH; NETO; TANZI, 2015, p. 11)

105

De acordo com o texto supracitado, essa proposta de ensino viabiliza uma independência maior tanto para o aluno quanto para o professor. Com isso, o discente utilizará as ferramentas tecnológicas para aprendizagem, sem ter que esperar pela aula exposta em sala de aula, ou seja, esperando que o professor exponha determinado tema para, então, depois explicar o assunto exposto.

O ensino Híbrido não é apenas um modismo na educação, ele veio para ficar seguindo uma tendência de mudanças. De acordo com Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto e Fernando de Mello Trevisani (2015), no ensino híbrido o aluno tem contato com o conteúdo antes mesmo de entrar em sala de aula. Ele pode estudar o conteúdo de acordo com seu ritmo, quantas vezes quiser, através de vídeos, sendo um ambiente virtual navegável através de animação, laboratório virtual. Com isso, o fica mais fácil para o professor identificar as dificuldades de cada um e como ele deverá trabalhar individualmente.

Híbrido significa "misturado, mesclado blended", o que nos leva a interpretar a forma de ensinar, descentralizando a autonomia que dantes era centrada no professor para, então, focar no aluno utilizando as TICs nesse processo de aprendizagem.

(...) é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meios das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Existem diferentes propostas de combinar essas atividades, porém, na essência, a estratégia consiste em colocar o foco do processo de aprendizagem no aluno e não mais na transmissão de informação que o professor tradicionalmente realiza. (BACICH et al 2015, p. 12).

Essa proposta de ensino nos abre caminho para utilizar diversificadas maneiras que as mídias digitais nos oferecem, tanto fora como dentro da sala de aula. Nos desprendem do ensino arcaico e tradicionalista para nos lançar nos meios tecnológicos, que a internet nos possibilita.



Com isso, não temos que somente prendermo-nos a um ensino que no passado foi útil, eficaz, para aquele momento vivido. O momento atual nos coloca diante de tecnologias que vem crescendo. Assim, temos que nos engajar, nos aperfeiçoar para mudar uma realidade que ainda existe, que é a falta de treinamento, capacitação e desenvolvimento de competências para se encaixar no universo de possibilidades oferecidos pelas TICs.

As trocas de informações, as relações pessoais e interpessoais são deveras diversas no mundo oferecido pela internet. Mas as escolas ainda resistem em agregar esse meio virtual como uma ferramenta para o ensino e aprendizagem dos alunos. Muitos docentes não sabem lidar e até mesmo moldar essa rede para a prática de ensino/aprendizagem dos discentes. Dessa forma, Araújo e Leffa (2016) indagam sobre o contexto acima quando suscitam que:

(...) se a escola ainda hoje resiste ou vacila quanto à incorporação dessas novas práticas de escrita e de relacionamento em seu cotidiano, pessoas de diferentes níveis socioeconômicos e de várias faixas etárias, especialmente jovens em idade escolar, acessam a internet, cada vez mais motivadas pela participação em redes sociais e pelo acesso aos smartphones. (ARAÚJO; LEFFA, 2016, p.82)

É comum, hoje, cada vez mais cedo vemos crianças e jovens utilizar as redes sociais, e a classe adulta, como novos emergentes desse sistema, junto com a terceira idade, também a acompanhar essa conduta.

Araújo e Leffa (2016, p. 82) relatam que "com base em dados de julho de 2014, levantados pelo Instituto Nielson Ibope, são 120 milhões de brasileiros conectados, para uma população de 202,8 milhões, segundo o IBGE, na mesma época." É uma estimativa que vai crescendo a cada dia e que seremos integralmente vinculados a ela direta ou indiretamente.

Dessa perspectiva apontada pelo IBGE em 2014, as escolas devem repensar numa prática pedagógica mais "ofensiva" em relação às redes sociais, trazendo seu uso e agregando ao sistema de aprendizagem dos alunos, pois é inevitável sua ascensão cada vez mais efetiva e diversa.

Segundo (Rosen, 2009) apud Araújo e Leffa (2016, p.125), em relação ao contexto híbrido de aprendizagem, "apresenta critérios em comum, entre eles, a tentativa de combinar os melhores elementos das aulas presenciais com os aspectos da educação a distância". Ou seja, que este ensino no contexto de aprendizagem virtual pode ser mais efetivo levando em consideração o momento que o aluno nem sempre está motivado, disposto ou até mesmo envolvido, quando o local é o espaço em sala de aula. Já no



contexto online o aluno determinará seu tempo sem se sentir pressionado pelo professor e também pelo tempo estimado da aula presencial que é limitado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente ainda há muito a se debater na esfera educacional, cabendo ao professor, junto com as escolas e outros órgãos, se unirem em prol de uma estratégia que utilize saberes do passado, presente e futuro, para a melhoria do ensino e da aprendizagem de hoje, utilizando ferramentas tecnológicas oferecidas pelas novas tecnologias com o suporte da Web que, na verdade, é uma grande e diversificada rede que compartilha informações em todo o mundo, e que hoje está cada dia mais agregada na vida das pessoas, principalmente entre os jovens adolescentes.

É uma ferramenta indispensável nos dias atuais, e está integrada em praticamente todos os meios de vida. Ou seja, ela está associada a vários setores e, a educação, é uma delas. Não podemos ignorá-la nem fazer de conta que podemos nos desvincular desse universo.

Perceber que a discussão sobre os métodos de ensino e de aprendizagem não é algo tão simples e, para que se possa compreender o trabalho didático, torna-se essencial uma análise mais apurada. Portanto, os métodos devem ser lidos e compreendidos de maneira profunda, pois a educação tem evoluído e os alunos de hoje não assumem, em sua maioria, uma postura inerte no ambiente de aprendizagem, sendo necessário implantar uma pedagogia de forma mais interacional e participativa, uma pedagogia que envolva também os meios tecnológicos, pois cada vez mais avançamos nas áreas das TICs e o ensino não pode ficar para trás.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender? 1ª ed. São Paulo: Párbola editorial, 2016.
- BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação. Porto Alegre, Penso editora, 2015. Disponível em <<https://books.google.com.br/books?id=H5hBCgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>> acesso em 16 de outubro de 2017
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 2013.
- SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino. METODOLOGÍA: CONCEPTOS Y FUNDAMENTOS. 2008. P.665
- SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino. História de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. 1992.

SANTANA, Givaldo. PORTO, Maria Augusta. BATISTA, Maria Luiza. OLIVEIRA, Renilson. Questões de línguas Estrangeiras: Línguas Estrangeiras em Questão. Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.) Marxismo e Educação: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005.



**FACULDADE
PIO DÉCIMO**



CONFEÇÃO DE RECURSOS METODOLÓGICOS: PILAR NA CONSTRUÇÃO DE UMA RELAÇÃO DIALÉTICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Edelfrancla Gomes dos Reis¹
Matheus Luamm Santos Formiga Bispo²
Adryana Siqueira Barreto³

RESUMO

Este artigo apresenta como objetivo refletir sobre a confecção de recursos metodológicos para construção de uma relação dialética que pressupõe um jeito diferente de aprender e um jeito diferente de ensinar alunos com transtorno do espectro autista - TEA. A metodologia do estudo consiste em pesquisas bibliográficas e vivências em curso de extensão e oficinas. Os resultados obtidos revelaram a importância de fomentar oficinas pensando em discutir o trabalho do professor frente às questões fundamentalmente pedagógicas. Nessa perspectiva, faz-se nota do quão importante e relevante foi e é promover oficinas para docentes debaterem questões cotidianas que os afligem ao receberem alunos com TEA na sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Escola. Inclusão. Metodologia. Recursos.

RESUMEN

Este artículo presenta como objetivo reflexionar sobre la confección de recursos metodológicos para la construcción de una relación dialéctica que presupone una manera diferente de aprender y una manera diferente de enseñar a los alumnos con trastorno del espectro autista - TEA. La metodología del estudio consiste en investigaciones bibliográficas y vivencias en curso de extensión y talleres. Los resultados obtenidos revelaron la importancia de fomentar talleres pensando en discutir el trabajo del profesor frente a cuestiones fundamentalmente pedagógicas. En esta perspectiva, se hace notar cuán importante y relevante fue y es promover talleres para docentes debatir cuestiones cotidianas que los afligen al recibir alumnos con TEA en el aula.

PALABRAS CLAVE: Autismo. Escuela. Inclusión. Metodología. Recursos.

INTRODUÇÃO

¹ Graduanda em Pedagogia pela Faculdade São Luís de França - FSLF. Integrante do Núcleo de Pesquisa em Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência – NUPIEPED/UFS e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Docência - GEPED/FPD. E-mail: frangomes02@gmail.com

² Graduando do Curso de Licenciatura em Letras Português e Respectivas Literaturas da Faculdade São Luís de França - FSLF. E-mail: matheus.luamm@hotmail.com

³ Graduada em Pedagogia pela Faculdade São Luís de França - FSLF e Turismo pela Universidade Tiradentes – UNIT. Especialista em Magistério Superior pela UNIT e Gestão Escolar: Pedagogia Empresarial pela FSLF. E-mail: drydry7@hotmail.com



Este artigo descreve os resultados da Oficina “O Brincar e o Aprender na Construção de Recursos Metodológicos para sujeitos com TEA”, oferecida aos professores da educação básica da rede Estadual de Sergipe, no dia 21 de dezembro de 2016.

As aulas foram conduzidas por integrantes do Núcleo de Pesquisa em Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência – NUPIEPED/UFS com o objetivo de refletir sobre a confecção de recursos metodológicos para construção de uma relação dialética que pressupõe um jeito diferente de aprender e um jeito diferente de ensinar alunos com transtorno do espectro autista - TEA. Na ocasião, 15 participantes tiveram a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos sobre autismo e inclusão; conheceram ferramentas para intervenção; discutiram conceitos e terminologias; confeccionaram materiais estruturados para usá-los como recurso metodológico na sala de aula.

Para a elaboração deste trabalho utilizou-se pesquisas bibliográficas e eletrônicas, vivências de curso de extensão experienciadas por alguns envolvidos, etc. Metodologicamente, a oficina foi iniciada com uma introdução teórica com as temáticas: Conceito e características de TEA; Abordagens que pressupõem desenvolvimento e aprendizado; Apresentação de recursos metodológicos e de materiais adaptados.

Atividades em grupo foram aplicadas afins de que os participantes desenvolvessem habilidades e competências a partir de práticas pedagógicas e confecção de recursos metodológicos desenvolvidas pelos próprios participantes. Posteriormente, os resultados das atividades em grupo foram apresentados e discutidos em plenária.

Nesse contexto, durante a oficina foi trabalhada com exemplos concretos e reais para facilitar os processos de aprendizagem e o uso do conhecimento na prática. Acredita-se que com esta oficina foi possível compartilhar conhecimentos práticos que poderão ser usados no âmbito dos trabalhos e atividades desenvolvidas com crianças diagnosticadas (ou não) com TEA.

1 CONCEITO E CARACTERÍSTICAS DE TEA

O termo autismo foi elucidado pela primeira vez em 1911, pelo psiquiatra suíço Paul Eugen Bleuler, associando-o à esquizofrenia, para descrever a perda de contato com a realidade, que gerava uma grande dificuldade ou impossibilidade de comunicação. Em 1943, Léo Kanner, psiquiatra austríaco radicado nos Estados Unidos escreveu um artigo sobre casos de onze crianças (oito meninos e três meninas) que apresentavam algumas características que ele denominou de síndrome. Em 1944, Hans Asperger, psiquiatra e pesquisador austríaco, estudou casos de autismo com inteligência normal.



A Síndrome do Espectro Autismo tem sido tema de debate em diversas áreas da educação, principalmente depois da sanção da Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012 que protege os direitos da pessoa com transtorno do espectro autista, também chamada de Lei Berenice Piana¹, que proíbe ao gestor da escola recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, sendo punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.

As escolas regulares tem recebido grande número de crianças, jovens e adolescentes diagnosticados com autismo, deixando alguns do corpo docente inseguro quanto à falta de orientação pedagógica relacionada à forma de ensino. Logo, torna-se uma práxis alguns professores deixarem a criança autista em sala de aula isolada por não saberem como proceder, focando sua atenção nos alunos ditos normais e encaminhando o aluno autista para a sala de recursos.

Um aspecto levantado por Cavaco (2014) é que no Espectro do Autismo encontra-se sempre a tríade de comportamentos (social, comunicativa e da linguagem) característicos a todos eles. Alguns são diagnosticados simplesmente como Autismo, ou com traços autísticos; síndrome de Asperger (considerado por muitos investigadores como o Autismo com inteligência normal); síndrome de Reet, entre outros mais ou menos raros.

As crianças diagnosticadas com Autismo podem apresentar todos ou apenas alguns sintomas característicos da deficiência até hoje identificados, como: dificuldade em se relacionar com outrem, comunicação comprometida (uma vez que o autista pode ser verbal ou não verbal), tem dificuldade de manifestar emoções, ausência de contato visual, não conseguem cumprir algumas regras sociais, percepção às vezes inexistente, possuem estereotípias diversas e repetitivas, falta de criatividade, não reconhecem o perigo, podem apresentar sinais de hiperatividade associada, dentre outros aspectos.

Partindo desse pressuposto, Cavaco (2014, p.46) cita que "Os autistas não são antissociais... simplesmente não os entendemos devido à nossa incapacidade de nos ajustarmos à diferença, seja ela de que tipo for." Logo, cabe salientar que conviver com o autismo é se permitir perceber o mundo com outros olhares, falar e ouvir novas linguagens.

Desse modo, Cunha (2016, p.24) coloca que:

O professor ou professora observe atentamente seu aluno, quando este apresentar algumas das seguintes características comportamentais:

¹ Essa denominação, pois a Berenice Piana é mãe de um garoto autista e que lutou bravamente, enfrentando diversas barreiras para que a lei fosse aprovada.

retrair-se e isolar-se das outras pessoas; desligar-se do ambiente externo; resistir ao contato físico; não demonstrar medo diante de perigos; birras; não responder quando for chamado; usar as pessoas para pegar objetos; hiperatividade física; agitação desordenada; calma excessiva; sensibilidade a barulhos; movimentos circulares no corpo; apego e manuseio não apropriado de objetos; ecolalias; estereotípias; não aceitar mudança de rotina, etc. (CUNHA, 2016, p.24)

O autista e a sua família sofrem muitas vezes de exclusão social emergindo das concepções preconceituosas a respeito do que podem ou não fazer, que competências têm, qual o nível de desempenho que revelam estas crianças. Por mais crédulos, dogmáticos ou cépticos que sejamos, todos nós somos seres humanos, detentores de uma enorme capacidade, que é a de inquirir e de nos autoquestionarmos, pois temos uma companhia permanente que é a dúvida... E é esta dúvida que faz do homem um inquiridor nato, que o leva a refletir e a progredir em nível pessoal e profissional para melhor avaliar e intervir, com responsabilidade, utilizando os melhores recursos de que dispõe, a sua coragem, a sua entrega, pela sua prática profissional, pela educação e pela saúde. (CAVACO, 2014, p. 46)

2 ABORDAGENS QUE PRESSUPÕE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZADO

No ensino do aluno com o espectro autista, não há metodologias ou técnicas salvadoras. Há, sim, grandes possibilidades de aprendizagem, considerando a função social e construtivista da escola. Entretanto, o ensino não precisa estar centrado nas funções formais e nos limites preestabelecidos pelo currículo escolar. Afinal, a escola necessita se relacionar com a realidade do educando. Nessa relação, quem primeiro aprende é o professor e quem primeiro ensina é o aluno. (CUNHA, 2016, p. 49)

Nesse contexto, é grande a necessidade da "parceria entre escola e família", pois é um fator preponderante em toda a educação para que a criança com autismo obtenha resultados positivos na escola, o que faz o professor entender que para aplicar ideias pedagógicas, não precisa de esquemas complexos ou mirabolantes, basta associar a prática escolar a conteúdos significantes, levando para a sala de aula a leitura de mundo de cada aprendiz.

O diagnóstico precoce é o primeiro grande instrumento da educação, cabe ao professor, observar de modo individual o comportamento de cada aluno, já que o autismo compreende um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade: comprometimento na comunicação, dificuldade na interação social e atividades restritas e repetitivas.

Outro aspecto a ser observado pelo professor, segundo Cunha (2016) é que para se dá início as atividades pedagógicas, necessário se faz observar, avaliar e depois mediar as suas reações, pois, ninguém conhece melhor as qualidades de um aluno ou as qualidades do seu trabalho do que um bom professor.

O exercício de um bom professor começa pela observação. E, para observar, é preciso saber o que observar, é preciso formação. Como a percepção de um bom músico, será a percepção de um bom professor, capaz de identificar detalhes comumente não notados. (CUNHA, 2016, p. 55)

113

É através do olhar cuidadoso que a observação faz do professor um pesquisador, pois ele consegue conhecer seu aluno, identificar traços do transtorno, notar qualidades e limitações, além de registrar os dados que auxiliarão os pais da criança a um precoce diagnóstico.

No que tange a avaliação é crucial que o professor avalie, primeiramente, a si mesmo, suas práticas e os recursos utilizados em sala de aula, pois nem sempre tais ferramentas serão adequadas ao uso dos alunos.

No processo avaliativo da criança com transtorno do espectro autismo, o aluno deverá ser avaliado de forma individualizada, com base no seu próprio desenvolvimento, já que cada pessoa tem seu próprio tempo de aprendizado. O professor deve agir como mediador do processo ensino e aprendizagem, considerando o perfil, as dificuldades, as qualidades e carências de cada aprendente.

Decerto, compete ao docente, descobrir o que o aluno gosta de fazer e traçar estratégias de ensino, como diz Cunha (2016):

- Propor atividades não muito longas, pois, é comum alguns autistas terem dificuldades para manter a atenção;
- Trabalhar com os erros e não ignorá-los, ensinando-os a lidarem com as diversas situações cotidianas;
- Fazer uso de pinturas, desenhos ou atividades com massa, etc., desenvolve a capacidade de concentração, necessária para a aprendizagem em outras áreas, como a Matemática;
- Usar a música, pois ela desenvolve habilidades relacionadas à memória, à representação geográfica e à leitura; criar situações onde o aprendente busque ter autonomia;
- Estabelecer o contato visual com o aluno, chamá-lo pelo nome, identificar-se, nomear objetos, ajudá-lo a entender sentimentos, desejos, vontades e necessidades;
- Criar mecanismos que facilitem a comunicação com o autista, a exemplo de cartões com



imagens ou figuras, música, contatos sensoriais, etc.;

- Pensar atividades que estejam articuladas com as dinâmicas sociais e de grupos, envolvendo sua cultura social, que reflitam seu cotidiano, seu vínculo familiar, fazendo conexões ainda não experienciadas por ele em seus atributos afetivos, sociais e intelectuais;
- Evitar tarefas monótonas e repetitivas;
- Estimular o autista a pensar a palavra antes de dizê-la ou escrevê-la;
- Corrigir ensinando e não reprimindo.

Partindo desse pressuposto, cabe enfatizar que o corpo docente não pode esquecer que os autistas não são iguais, cada um age e reage de formas diferentes, e para que o trabalho seja assertivo e efetivo- mesmo mediante aos vários erros, necessário se faz que toda a equipe pedagógica desprenda de muito amor, pois é através dele que se consegue alcançar o amor do aluno autista e um bom resultado no trabalho pedagógico.

114

3 RECURSOS METODOLÓGICOS E MATERIAIS ADAPTADOS

Nas escolas, em cada grupo, poderá haver um aluno diagnosticado ou não, com autismo. Os professores precisam estar atentos e acompanhar diretamente o trabalho dessa criança, visto que é com esses cuidados que a criança apresentará melhores resultados de interação, participação e desenvolvimento intelectual.

As dificuldades enfrentadas pelo aluno e pela escola devem ser superadas, principalmente no que se refere a propostas metodológicas que favoreçam uma aprendizagem significativa para todos, sem exceção e discriminação. Logo, citaremos algumas formas e/ou métodos de intervenções comportamentais, ou seja, os métodos de intervenção adotados pela família e/ou escola para que a criança possa usar como mecanismos de comunicação e melhor desenvolver habilidades e competências foi o TEACCH, ABA, PEC's, entre outros.

3.1 O PEC's (Picture Exchange Communication System)

É um método de comunicação alternativa através de troca de figuras, é uma ferramenta valiosa tanto na vida das pessoas com autismo que não desenvolvem a linguagem falada quanto na vida daquelas que apresentam dificuldades ou limitações na fala. (FERREIRA, 2016, p. 29 - 30)



Este recurso foi criado pela fonoaudióloga americana Roxanna Mayer Johnson, em 1980, e compõe atualmente o conjunto de símbolos que auxiliam crianças com TEA a se comunicarem. O PEC's tem como características: desenhos simples, adequados para qualquer idade, podem ser usados por terapeutas, pais, professores e demais pessoas interessadas.

3.2 ABA (Análise Aplicada ao Comportamento)

É uma Teoria de Análise Aplicada ao Comportamento, direcionado para pessoas com espectro autista na tentativa de melhorar o comportamento social. A técnica ensina a criança com TEA: habilidades de comunicação e habilidades sociais, comportamentos de autocontrole, controle de autoagressão e heteroagressão e redução de estereotípias.

De acordo com Ribeiro (2014), a aplicação dessa aprendizagem deve ser prazerosa e divertida para a criança com TEA, podendo-se usar reforçadores para manter a criança motivada a responder acontecimentos futuros. Quando um comportamento é fortalecido, é mais provável que ele ocorra no futuro.

Para que os resultados sejam satisfatórios, é crucial a participação e utilização do método por professores, terapeutas, psicopedagogos, familiares e demais interessados.

3.3 TEACCH - Treatment e Education of Autistic and Related Communication-Handicapped Children

TEACCH, em português, significa Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados com a Comunicação. A prática do TEACCH é predominantemente psicopedagógica, onde se observa atentamente os comportamentos dos indivíduos com espectro de autismo em situações diferenciadas e com estímulos distintos induzindo, portanto, tem alguns pontos importantes, como espaço físico bem definido, tempo, duração e material que precisam ser bem pensados, organizados e contextualizados.

Segundo o Portal de Educação (2012), de acordo com os princípios do método TEACCH, deve-se ter uma escala de atividades funcionais, tais como: imitação; comportamento motor amplo, comportamento motor fino, coordenação olho/mão, desempenho cognitivo, percepção, percepção cognitiva verbal, atitudes de



autoconhecimento, etc.

As crianças autistas interagem melhor com estímulos visuais do que com os sonoros, assim a imagem visual pode ser fonte geradora de um princípio de comunicação. Utilizam-se, fotos, figuras, cartões para que o autista aprenda a se comunicar.

Nessa perspectiva, para a escolha do método a ser escolhido para estimular o autista a se desenvolver, considerar as características individuais de cada sujeito, pensando sempre no método que melhor despertar vontade de participar das atividades.

4 METODOLOGIA

O referido trabalho é um relato de experiência que descreve os resultados da oficina "O Brincar e o Aprender na Construção de Recursos Metodológicos para Sujeitos com TEA", oferecida aos professores da educação básica da rede Estadual de Sergipe, no dia 21 de dezembro de 2016.

A oficina teve o objetivo de refletir sobre a confecção de recursos metodológicos para construção de uma relação dialética que pressupõe um jeito diferente de aprender e um jeito diferente de ensinar alunos com transtorno do espectro autista - TEA. Na ocasião, 15 participantes tiveram a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos sobre autismo e inclusão; conheceram ferramentas para intervenção; discutiram conceitos e terminologias; confeccionaram materiais estruturados para usá-los como recurso metodológico na sala de aula.

Para a elaboração deste trabalho utilizou-se pesquisas bibliográficas e eletrônicas, vivências de curso de extensão experienciadas por alguns envolvidos, etc. A oficina foi iniciada com uma introdução teórica com as temáticas: Conceito e características de TEA; Abordagens que pressupõe desenvolvimento e aprendizado; Apresentação de recursos metodológicos e de materiais adaptados. Foi realizado um trabalho em grupo, nos quais o conhecimento foi aplicado em práticas pedagógicas desenvolvidas pelos próprios participantes.

5 RESULTADOS

A oficina foi fundamental para estimular os professores participantes a pensarem atividades e mecanismos de ensino-aprendizagem que torne a sala de aula inclusiva, favorecendo aos alunos uma aprendizagem significativa, na qual tenha como pressuposto a inclusão de todos.

Durante a oficina que teve uma carga horária de 4h, a autora pode mediar os



docentes na confecção de atividades criativas e de recursos pedagógicos com sucatas para que os mesmos pudessem usá-los na sala de aula, a fim de que o aluno com TEA e o dito normal tornem-se sujeitos ativos na construção do próprio conhecimento.

A atividade proporcionou à autora fazer osicineiros entenderem que para o professor tornar a sala de aula inclusiva, ele não precisa de relatórios médicos com diagnóstico, basta querer fazer, pesquisar e adaptar as atividades.

Acredita-se que com esta oficina foi possível compartilhar um conhecimento prático que poderá ser usado no âmbito dos trabalhos e atividades desenvolvidas com crianças em diferentes contextos escolares.

117

PARA NÃO CONCLUIR

A partir da oficina desenvolvida, foi possível notar o quão significativo foi contribuir na formação docente, compartilhando experiências exitosas das práxis dos professores das salas de recursos da rede Estadual de Sergipe, estimulando-os no desenvolvimento de novas práticas de ensino e pesquisa relacionadas à inclusão.

Nessa perspectiva, faz-se nota do quão importante e relevante foi à oficina, de modo que, as atividades propostas contribuíram de forma enriquecedora, através do desenvolvimento de recursos pedagógicos que os auxiliarão na sala de aula comum e sala de recursos.

O trabalho despertou nos envolvidos a necessidade de pensar novas estratégias e ferramentas metodológicas, além de inovar na sala de aula com a construção de material estruturado, desenvolvendo nos participantes potencialidades artístico-criativas, habilidades motoras e crescimento profissional, através de atitudes e hábitos de trabalho fundamentais no processo de desenvolvimento do indivíduo diagnosticado com a Síndrome do Espectro Autismo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

CAVACO, Nora. **Minha criança é diferente?** Diagnóstico, prevenção e estratégias de intervenção e inclusão das crianças autistas e com neessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideia e práticas pedagógicas. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

FERREIRA, Patrícia Palmerino Terra. **Inclusão da Estrutura TEACCH na Educação Básica**. Disponível em: <<http://www.academica.org/editora.prospectiva.oficial/24> > Acessado em 15 de Novembro de 2017.

PORTAL EDUCAÇÃO. **Autismo: aspectos pedagógicos**. Campo Grande: Portal Educação, 2012.

RIBEIRO, Sabrina. **ABA: uma intervenção comportamental eficaz em casos de autismo**. Disponível em: <<http://www.aamparaautismo.org.br/wp-content/uploads/2014/05/ABA.pdf> > Acessado em 15 de Novembro de 2017.

RUIZ, Hérica Elaine Barbosa. **Metodologias alternativas no aprendizado de pessoas com necessidades educativas especiais, incluindo deficiência mental, em níveis diversificados de comprometimento**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1037-4.pdf> > Acessado em 12 de Março de 2017.



FACULDADE
PIO DÉCIMO

O LETRAMENTO CRÍTICO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PIBID: CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO PARA O ALUNO EM FORMAÇÃO

Irineu Vidal da Silva Neto¹
Prof. Dra. Marlene de Almeida Augusto de Souza²

RESUMO: Formar professores mediadores do conhecimento é assegurar o exercício de profissionais capazes de quebrar os próprios (pré)conceitos e tradições a fim de reconstruí-los mutuamente em sala de aula. No Pibid, os coordenadores se preocupam em orientar os alunos por meio do letramento crítico, o objetivo seria tornar a educação menos desigual, com o desenvolvimento de uma visão de cidadania que implique ação, engajamento e crítica nas escolas e na sociedade (Zacchi, 2016). Para tanto, expor os pibidianos a teorias referentes a abordagem proposta e orientá-los a tratar em suas aulas aspectos como autonomia (Freire, 1996) sócio construtivismo e letramento crítico, responsável por "iluminar as consciências obscurecidas" e "resgatar os alunos da ignorância" (Jesus & Carboniere, 2016), é parte do processo de transição do indivíduo em uma estrutura deslocada (Hall, 2006). O objetivo deste trabalho é mostrar de que forma o Pibid contribui para a formação do professor crítico explicitando os reflexos disso na vida do futuro profissional de letras e em suas práticas externas ao projeto.

119

PALAVRA-CHAVE: PIBID. Letramento crítico. Orientação. Professores

RESUMEN: Formar profesores mediadores del conocimiento es asegurar el ejercicio de profesionales capaces de romper los propios (pre) conceptos y tradiciones a fin de reconstruirlos mutuamente en el aula. En el Pibid, los coordinadores se preocupan por orientar a los alumnos por medio del letra crítico, el objetivo sería hacer la educación menos desigual, con el desarrollo de una visión de ciudadanía que implique acción, compromiso y crítica en las escuelas y en la sociedad (Zacchi, 2016). Para ello, exponer a los pibidianos a teorías referentes al abordaje propuesto y orientarlos a tratar en sus clases aspectos como autonomía (Freire, 1996) socio constructivismo y letra crítico, responsable por "iluminar las conciencias obscurecidas" y "rescatar a los alumnos de la ignorancia" (Jesús & Carboniere, 2016), es parte del proceso de transición del individuo en una estructura desplazada (Hall, 2006). El objetivo de este trabajo es mostrar de qué forma el Pibid contribuye a la formación del profesor crítico explicitando los reflejos de ello en la vida del futuro profesional de letras y en sus prácticas externas al proyecto.

PALABRA CLAVE: PIBID. Lector crítico. Orientación. Profesores.

1. INTRODUÇÃO

Tomando como ferramenta de transmissão de conhecimento o ensino pelo letramento crítico, os integrantes do Programa institucional de bolsa de iniciação a docência - PIBID precisam desconstruir seus próprios conceitos sobre os diversos temas tratados em sala de aula para que possam desenvolver um ensino da maneira mais



“neutra” possível, ou seja, é necessário refletir e parar para (re)pensar naquilo que acreditamos ser a única verdade sobre certo tema para que seja possível começar a perceber todas as outras possibilidades, enxergar as diversas realidades e não ser restrito a apenas uma unificação de sentido, limitando o próprio modo de pensar e mais tarde limitando o modo de pensar dos próprios alunos. Tais fatores possivelmente tornam este futuro professor no que Hall (2006) chama de estrutura deslocada:

Uma estrutura deslocada é aquela cujo centro é deslocado, não sendo substituído por outro, mas por “uma pluralidade de centros de poder”. As sociedades modernas, argumenta Laclau, não têm nenhum centro, nenhum princípio articulador ou organizador único e não se desenvolvem de acordo com o desdobramento de uma única “causa” ou “lei”. Hall (2006, p.g 16)

120

Dessa forma, a ideia é não passar para os alunos ideologia própria, e sim a capacidade de pensar por si só a respeito do que está sendo tratado. O objetivo desta forma de encaminhamento é procurar percorrer o caminho do conhecimento junto aos alunos fazendo com que eles cheguem até as informações da mesma forma que a gente chegou. Todo esse processo é enriquecedor para a formação do professor crítico e, além disso distancia este profissional de sua morte (em sentido profissional), possibilidade apontada por Cortesão:

Esta morte, ocorrerá em consequência de um confronto desigual entre o professor e todos os meios que, atualmente, se podem propor aos alunos com o objetivo que eles dominem a informação prevista nos currículos como sendo a que é necessária adquirir. É que estes meios, num ritmo que não cessa de aumentar, de se diversificar, ficam cada vez mais atraentes, mais eficientes e mais interativos de modo a tornar o professor bastante dispensável. CORTESÃO (2000, pg. 17)

Tal argumento surge do fato de que já não é possível continuar com uma arte de ensinar ultrapassada onde o professor é o único que sabe na sala de aula e, por isso, apenas transmite o conhecimento enquanto os alunos que estão em sala apenas para aprender o que o seu mestre mandar não têm voz, vez ou conhecimento para compartilhar. Essa situação precisa de mudanças onde o professor é mediador e não dono do conhecimento, o aluno é protagonista junto ao professor na arte de ensinar e contribui tanto quanto para o crescimento de ambos.

2. METODOLOGIA

Os dados para este trabalho foram obtidos por meio de uma reflexão a respeito do programa: reuniões semanais, orientações da coordenação e apontamentos da



supervisão, desenvolvimento de projetos e demais atividades, mas principalmente por diálogo com colegas de equipe e observações particulares desenvolvidas ao longo da permanência no programa. Então, os dados deste trabalho foram separados em âmbitos profissional e pessoal, por cada um se caracterizar mais relevante para um ou outro, mas, especificamente, seu levantamento foi feito a, em média, dois meses atrás, e desde então houve certa análise sobre a pertinência destes e também sobre a importância, de fato, de cada um para cada âmbito a que for citado.

3. CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

As atividades desenvolvidas no programa promovem grandes contribuições em âmbito profissional e pessoal para a vida dos futuros professores (críticos) que integram as equipes do PIBID inglês.

3.1 PROFISSIONAL

3.1.1 Oportunidade de vivenciar a realidade de ser professor

Como PIBIDiano é possível vivenciar a realidade da profissão desde a elaboração de aulas a ser impedido de aplicar aquela aula tão bem elaborada porque seria no primeiro horário e o porteiro atrasou-se para abrir o portão quando apenas ele tinha a chave, ou porque grande parte dos alunos foram embora antes da aula, ou ainda por conta de eventuais reuniões não programadas. Mas o mais importante aqui é o fato de sermos estimulados a pensar nas conseqüências de cada acontecimento, o que isso pode causar? Como poderia ser evitado? O que pode permitir um diagnóstico para que seja possível garantir que tais problemas não mais atrapalhem a implementação de outras aulas.

3.1.2 Troca constante e construtiva de conhecimento

Em todas as atividades que desenvolvemos há diálogo entre todos os membros da equipe (coordenador-supervisor-PIBIDiano), assim cada um contribui com o andamento da atividade enquanto deixa parte de seu conhecimento, sua contribuição que vai sendo passado adiante de Coordenador para Supervisor para o PIBIDiano até chegar no aluno, que terá esse conhecimento como algo complementar para o seu aprendizado, pois este também possui seu próprio conhecimento (que para o programa



é de muita importância considerar) que é passado para o PIBIDiano e segue até chegar ao coordenador, assim todos estão sempre aprendendo algo novo e evoluindo.

3.1.3 Refletir a respeito de tudo

Com cada projeto desenvolvido, cada atividade, é possível aprimorar muito a prática de refletir sobre as coisas em vários sentidos. No âmbito profissional, e nesse caso específico do ser professor, é possível melhorar a capacidade de observar e analisar aspectos relacionados ao ensino com o objetivo de refletir sobre possíveis mudanças ou melhoramentos de tal aspecto, como, por exemplo, refletir sobre os problemas existentes na educação pública e pensar em maneiras/práticas que amenizem tais problemas, ou partindo de situações menores, refletir o porquê dos alunos se comportarem de tal maneira durante uma aula, porque tal atividade não funcionou. Refletir aqui, quer dizer pensar no problema, perceber o que o causou e o mais importante; como solucionar.

122

3.1.4 Pensar Criticamente

Nesse caso, é possível não só aprimorar mas também aprender. Pelas lentes desse programa é fundamental perceber a importância de fazer com que os alunos pensem de maneira crítica sobre as coisas a sua volta, mas antes de passar isso ao aluno é necessário aprender a pensar de maneira crítica, e na verdade esse processo pode ser contínuo. Pensar dessa forma é não se contentar com as verdades que estão a tona ou com a definição de "isso é o certo(ou errado)", mas pensar em diferentes caminhos, assim como entre o preto e o branco há 50 tons de cinza, pensar no que há entre o "certo errado", além disso, não utilizar apenas as minhas lentes para enxergar as coisas, mas usar também os óculos do outro para conseguir enxergar como ele e compreender por exemplo sua cultura, atitudes, enfim.

3.1.5 Ensinar aprendendo

Com o letramento crítico e as propostas atuais de ensino, ambos abraçados por esse programa, deve-se considerar o conhecimento do aluno. Adotar a ideia de que o professor é mediador do conhecimento e não seu dono. Dessa forma tenho aprendido muito com esse "conhecimento prévio" que os alunos apresentam em sala de aula. É possível aprender ainda mais com os alunos quando damos vez a suas opiniões, e ao



mesmo tempo transmitimos o nosso conhecimento também, assim ambos se complementam.

3.2 PESSOAL

3.2.1 Deixar de ser neutro

Até começar a participar de discussões nas reuniões do projeto costumava ser neutro ao que era discutido, não opinar, em várias situações do cotidiano. Até perceber que poderia, ao invés de concordar ou discordar de algo, causar reflexão sobre as opiniões em questão com questionamentos como por que é dessa forma e não da outra? Porque concordar com tal atitude? Esta é a certa e por isso a outra é errada? Quem definiu o que esse certo e errado? Eu percebi que poderia parar de não opinar e deixar de ser neutro, sem precisar assumir a posição de defender lado A ou B.

123

3.2.2 Trabalho em grupo

Procuramos sempre nos valer do sócio construtivismo em nossas atividades como uma equipe e também fazer isso com as nossas turmas. Esse conceito tem sua base na ideia de que o conhecimento é adquirido por meio de interação com o meio e não individualmente, ou seja, nós aprendemos interagindo com o meio, com os colegas. Como uma equipe que elabora projetos e planos de aula em grupo, acho válido dizer que tenho aprendido a trabalhar em grupo. Mesmo com algumas dificuldades, as vezes, tenho aprendido a aceitar mais a opinião do outro, entender que certa ideia naquele momento é melhor que a minha e, ao invés de querer contestar pelo uso da minha ideia, pensar em maneiras de melhorar a ideia do outro. Tento buscar cada vez mais fazer o exercício de, ao invés de ficar sugerindo várias ideias aceitar logo a primeira sugestão proposta, desde que seja a mais adequada e ir repensando ela adaptando para o mais próximo possível do que precisamos.

3.2.3 Desconstruir conceitos

A partir das discussões que temos em grupo, elaboração de projetos antigos e orientações que recebemos da coordenadora, passei a entender que as coisas não são como são e não se discute mais! Isto é isto porque alguém definiu! Mas quem foi esse alguém para definir algo do seu ponto de vista e fazer com que as pessoas tomem como



verdade universal? Bonito não é apenas o europeu de cabelo bom, olhos claros e pele branca, eu também posso ser bonito com meus traços. Seja lá quem definiu o padrão do belo, ele o fez a partir de seu ponto de vista, e eu não preciso aceitar o ponto de vista dele. Dentre vários outros conceitos que nos foram internalizados e que excluem determinados grupos. Sempre me questiono, mas quem definiu isso? Quem disse que é assim? Dessa forma, procuro pensar e passar a ideia de que é preciso considerar um leque de opções que inclua a todos os grupos e não aceitar uma vertente que exclui ou ridiculariza determinados grupos.

124

3.2.4 Pensar Criticamente e Refletir

Após certo tempo de permanência no Pibid, comecei a repensar algumas atitudes, comportamentos que assumo nas situações da vida pessoal com o objetivo de entender os motivos para tomar tal atitude o porquê de agir de tal maneira. Eu criei o hábito de questionar a mim mesmo como pessoa e também entender melhor o outro, procurar compreender porque as pessoas a minha volta agem de tal maneira. Pode se dizer que passei a adotar algumas conceitos do projeto não só para as aulas mas para a vida, conceitos como Desconstruir (para reconstruir) e Refletir (para solucionar).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foram apresentadas as contribuições promovidas pelo programa PIBID Inglês para a vida do aluno que está em formação para o exercício da docência, e foram divididas nos âmbitos profissional e pessoal. Tais contribuições foram pensadas e apresentadas pela lente de um aluno apenas e não em nome de todos, apesar de haver referência a uma equipe vez ou outra.

O Programa em questão é de muita importância para a formação de professores e isso se prova pelas contribuições apresentadas neste trabalho. Alunos que têm a oportunidade de participar do Pibid não só conhecem seu futuro campo de trabalho como recebem uma formação rica para saber lidar melhor com as ocorrências do ser professor. O projeto também é muito importante porque propicia aos alunos experiências que os estágios supervisionados não ofertam, como a elaboração de relatórios sobre as aulas e projetos planejados e implementados e também o feedback recebido após as aulas ou qualquer outra atividade que desenvolvemos.

REFERÊNCIAS

CORTESÃO, Luíza. **SER PROFESSOR um ofício em risco de extinção?** 3º edição, editora Cortez. 2000

ZACCHI, Vanderley J. **Neoliberalismo, Ensino de Língua Inglesa e o livro didático.** 1º edição. Ed. Pontes. 2016

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à prática educativa.** 36º edição. Ed. São Paulo: Paz e Terra.1996.

JESUS, Dánie Marcelo de & CARBONIERE, Divanize. **Práticas de multiletramento e letramento crítico: Outros sentidos para a sala de aula de línguas.** 47º edição. Ed. Pontes. 2016

HALL, Stwart. **A identidade em questão.** 11º edição. Ed. DP&A. 2006.



LEVANTAMENTOS INICIAIS DE PRÁTICAS ACERCA DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: ANÁLISE DE PROJETOS DE EXTENSÃO EM CONTEXTO DE IMERSÃO

James Rocha Smith¹

Isabel Cristina Michelan de Azevedo²

RESUMO: Este trabalho objetiva apresentar as discussões iniciais de um projeto de pesquisa sobre o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), como também apresentar um trabalho motivado pelo interesse em expandir os conhecimentos fornecidos pela graduação. Metodologicamente, o trabalho é assentado nos conceitos providos pelas autoras Candau (2000, 2002, 2008) e Kramersch (1993, 1998) que tratam sobre estudos culturais e ensino de línguas, mais especificamente em reflexões sobre interculturalidade/ multiculturalidade. Com base nas autoras supracitadas, foram identificados dois trabalhos acadêmicos no Banco de Dissertações e Teses da CAPES e no Google Acadêmico que serviram de objeto de análise para a primeira etapa de um levantamento mais amplo de dados a ser desenvolvido ao longo do ciclo. Após o levantamento dos pontos de convergência entre as autoras, foram propostos critérios para analisar os fundamentos teóricos e as práticas propostas ou realizadas em ambos os trabalhos. Os resultados preliminares apontam que os artigos selecionados apresentam premissas semelhantes, uma vez que se propõem a discutir o PLE em contexto de imersão, e reconhecem os movimentos da hibridização cultural, embora esse ponto seja tratado por Candau e Kramersch com terminologias diferentes. Por fim, pretende-se refletir se esse recorte favorece a continuação da pesquisa, colaborando com uma investigação do que vem sendo feito em PLE com base nas perspectivas do ensino intercultural/multicultural.

126

Palavras-chave: Ensino de Português como Língua Estrangeira; Interculturalidade; Pesquisa documental

RESUMEN: Este trabajo tiene como objetivo presentar las discusiones iniciales de un proyecto de investigación sobre la enseñanza de Portugués como Lengua Extranjera (PLE), como también presentar un trabajo motivado por el interés en expandir los conocimientos proporcionados por la graduación. El trabajo se asocia en los conceptos proporcionados por las autoras Candau (2000, 2002, 2008) y Kramersch (1993, 1998) que tratan sobre estudios culturales y enseñanza de lenguas, más específicamente en reflexiones sobre interculturalidad / multiculturalidad. Con base en las autoras citadas anteriormente, se identificaron dos trabajos académicos en el *Banco de Dissertações e Teses* de la CAPES y Google Académico que sirvieron de objeto de análisis para la primera etapa de un levantamiento más amplio de datos a ser desarrollado a lo largo del ciclo. Después del levantamiento de los puntos de convergencia entre las autoras, se propusieron criterios para analizar los fundamentos teóricos y las prácticas propuestas o realizadas en ambos trabajos. Los resultados preliminares apuntan que los artículos



selecionados apresentam premissas similares, ya que se proponen discutir el PLE en contexto de inmersión, y reconocen los movimientos de la hibridación cultural, aunque ese punto sea tratado por Candau y Kramsch con terminologías diferentes. Por último, se pretende reflejar si ese recorte favorece la continuación de la investigación, colaborando con una investigación de lo que viene siendo hecho en PLE con base en las perspectivas de la enseñanza intercultural / multicultural.

Palabras clave: Enseñanza de Portugués como Lengua Extranjera; Interculturalidad; Búsqueda documental

INTRODUÇÃO

Juntamente com o crescente interesse das pesquisas em busca de métodos comunicativos durante as décadas de 70 e 80, o trato do componente cultural na sala de aula começa nesse momento a ganhar mais visibilidade. Com isso, novas percepções do funcionamento da língua surgem a fim de desconstruir os métodos anteriores, além de promover relações políticas e econômicas mais proveitosas entre diversos países, em particular entre os países que constituem a Comunidade Europeia.

Motivada pelo projeto de pesquisa empreendido pela Iniciação Científica, uma breve revisão de literatura desvelou a necessidade de entender a língua para além dos assuntos gramaticais e do estudo de vocabulários fixos passou a ser um objeto de estudo cada vez mais frequente nos interesses dos linguistas. E mais, aspectos acerca do ensino comunicativo de línguas foram ressaltados na medida em que os estudos se concretizavam nessa abordagem. Até hoje, esses estudos ainda desenvolvem novos apontamentos e contribuições valiosas para os saberes linguísticos, gerando um conjunto de trabalhos que se associam às práticas pedagógicas nele assentado.

Dentre as características ressaltadas por Oliveira (2014), duas chamam atenção no recorte aqui proposto. A ideia de que a língua em uso não é neutra e a proposição de que o aprendiz não é visto como um “papagaio ou esponja”, mas sim como um agente que deve buscar sua independência e com isso ser capaz de construir novos sentidos a partir das experiências que o aprendizado na língua vem a proporcionar.

A abordagem comunicativa e intercultural, como comentada no parágrafo anterior, teve força na década de 80 e, desde então, tem se mostrado um norte na elaboração de materiais de ensino de língua, por mais que às vezes a adesão a práticas ditas “culturais” seja questionável. Sendo que para esse segmento, a interculturalidade é levada em conta nas tarefas realizadas em sala de aula através de reflexões sobre os fatos e papéis sociais que são desempenhados e remontados por todos que utilizam das culturas nativa e alvo.

São praticamente três décadas de pesquisas acerca dessa abordagem e são vários os autores que agregaram conhecimentos à discussão e proporcionaram avanços para o ensino de idiomas mundo afora. Autores que hoje compõem os referenciais teóricos de inúmeros trabalhos acadêmicos e também dão fundamentação às aprendizagens e discussões despertadas desde a graduação, seja em projetos de pesquisa ou em currículos de disciplinas dos cursos de Letras.

Dessa forma, um aprofundamento no panorama das pesquisas desenvolvidas na última década que envolvem os estudos culturais em sala de aula motivou o empreendimento desta pesquisa. Dos autores que estão presentes no projeto associado ao programa de iniciação científica e na graduação, duas pesquisadoras chamaram atenção pela preocupação com as observações dedicadas às facetas da interação humana e pelo comprometimento positivo em torno das questões de ensino-aprendizagem de qualquer língua-cultura. Foram elas: Vera Maria Candau, em seus escritos *Sociedade, Educação e Cultura(s): questões e propostas*, de 2002, e *Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica*, de 2008 e; Claire Kramsch em seus trabalhos *Context and culture in language teaching*, de 1993, e *Language and culture*, de 1998, que serão explanados de forma mais ampla posteriormente.

Por conseguinte, tendo delineado o objetivo de investigar o que tem sido feito nos trabalhos do âmbito de Português como Língua Estrangeira, foram estabelecidos os critérios de análise que permitiriam para apurar se os artigos selecionados tratavam especificamente dos pontos supracitados.

Na busca por trabalhos que apresentam aporte teórico vinculado aos posicionamentos das autoras supracitadas e que propõem estratégias ou linhas de desenvolvimento semelhantes, dois trabalhos se destacaram e serão foco de análise neste trabalho. Cada um apoia-se em bases diferentes, mas ambos tematizam a interculturalidade em aulas de língua portuguesa

Este artigo, então, foi dividido em três partes. Após apresentar uma síntese dos aportes teóricos que servem de base para nossa reflexão, são analisados dois contextos diferentes de ensino de línguas de acordo com os critérios estabelecidos com base nos estudos realizados. Por fim, apresentamos as primeiras sínteses que foram construídas em uma etapa inicial de um projeto de pesquisa.

1.1 Aporte Teórico



Os estudos de Candau (2008, p. 13) alegam que “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa”. De fato, certamente um professor na elaboração de um material ou mesmo na preparação de suas aulas vai se deparar com questões culturais primeiramente em seu próprio pensamento, na escolha dos conteúdos, na seleção do léxico de palavras que os alunos irão aprender, ou ainda na definição das funções que os aspectos gramaticais, como os tempos gramaticais, podem ter em uma determinada língua. É a partir daí que as reflexões provenientes do ensino intercultural/multicultural ganham pertinência e podem ter espaço.

Ainda, segundo a autora, a questão multicultural é um aspecto muito forte no Brasil por conta das matrizes históricas que constituem a formação do povo brasileiro, e por isso apresenta arranjos próprios que adquirem sustentações a partir do contexto abordado, seja político, étnico e/ou sociocultural. Evidentemente, a visão da hibridização cultural¹ se aplica de modo coerente às vivências de vários brasileiros.

A pesquisadora destaca a “polissemia do termo” multiculturalidade, que passa a substituir o termo interculturalidade, que se torna um dos vieses do multiculturalismo. Assim, ela opta por usar o termo “multiculturalismo interativo”, definido por ela da seguinte maneira:

[...] me situo numa terceira perspectiva, que propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade por considerá-la mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAUI, 2008, p. 22).

Compreendendo a interculturalidade dessa forma, a pesquisadora vai além quando retoma o princípio de que a sala de aula deve ser um ambiente propício ao protagonismo do aprendiz de forma a fazê-lo compreender as suas raízes e o que o torna ser quem ele é, o que permite a ele adquirir uma sensibilidade ao se deparar com a carga cultural do outro. Ou seja: é papel do professor garantir que o ensino de línguas combine o saberes da língua-cultura materna e da língua-cultura alvo e também despertar a semântica da alteridade a fim de suscitar reflexões sobre as falhas culturais e o que torna ampla a distância entre o estudante e seus propósitos com o idioma de estudo.

¹ Segundo Cardoso (2008), *O hibridismo cultural é, portanto, um fenômeno natural e imanente na constituição e evolução da civilização. (...) o hibridismo é o testemunho mais nítido de que, mesmo esforçando-se por preservar formas culturais autóctones, o homem está aberto a novas maneiras de interagir culturalmente, como mais um recurso de sobrevivência num mundo que tem a mudança como traço essencial.*

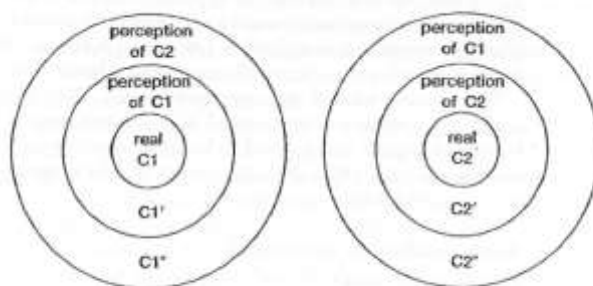
Em harmonia com Candau, mas discutindo a questão da interculturalidade em uma outra perspectiva, a estudiosa Claire Kramersch defende em seus trabalhos a promoção de quatro linhas de pensamento no ensino intercultural (1993, p.205). A autora também levanta a ideia de que a sala de aula deve ser um espaço onde o componente cultural pode abrir reflexões sobre as culturas envolvidas no contexto de ensino e aprendizagem e acredita que o aprendizado acontece de forma mais efetiva se os componentes incluídos na esfera criada na aula se desvencilham das formas fixas de aprendizagem.

Não menos importante, os estudos de Kramersch apontam igualmente para a necessidade de reconhecimento da cultura-alvo sem deixar de lado a cultura-materna, mas, para isso, ela reforça o que foi posto anteriormente: o reconhecimento das raízes ou *backgrounds* culturais no momento da aprendizagem e em outros momentos de uso da língua.

A cientista social atenta ainda para as relações entre os fatos culturais das partes envolvidas e das reflexões que surgem acerca delas. Ela projeta um esquema em que designa C1 para a cultura nativa e C2 para cultura do outro. A partir disso, explica que os nativos imersos em uma C1 têm uma compreensão de sua própria cultura (C1'), que seguramente interfere na percepção que estes possuem da cultura de outrem (C1''). O mesmo esquema pode ter seu caminho de volta a depender de como se dá a relação entre as nações ou culturas abrangidas. Esses fatos reverberam nos representantes da C2 (C2'') que também possuem suas próprias visões e que também estão imersos a uma realidade.

FACULDADE

Figure 1



C1' = C1 perception of self
 C1'' = C1 perception of others
 C2' = C2 perception of self
 C2'' = C2 perception of others

(KRAMSCH, 1993, p.208)

Partindo dessas reflexões levantadas, conclui-se que o papel da sala de aula no reconhecimento e desenvolvimento da terceira cultura, produto das mesclas de vivências



compartilhadas no decorrer das aulas, tem sua importância para as experiências que todo o grupo pode ter no processo de aquisição da língua.

2. Análise dos contextos

Tendo claros os ideais das estudiosas acima, foi iniciada a busca pelos trabalhos que tivessem essas referências como bases para as pesquisas aplicadas. Primeiramente, foi feito um recorte histórico e geográfico para haver mais precisão na coleta. A plataforma Sucupira, na qual é encontrado o Banco de Dissertações e Teses da CAPES, e o Google Acadêmico foram os repositórios escolhidos para a busca dos trabalhos acadêmicos. Inicialmente ficou delimitado o Brasil como o local de realização das atividades pedagógicas e a década presente, como recorte temporal, com a intenção de ter em mãos o que há de mais novo nas reflexões, tendo em vista a intenção de elencar sugestões práticas no campo da interculturalidade em situações de ensino formal.

Além disso, foram reunidos trabalhos que tivessem similaridade nos objetivos. Nessa busca, dois trabalhos se destacaram: *Ensino e Aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE): Repensando o contexto de imersão* das autoras Nildicéia Aparecida Rocha e Rosângela Sanches da Silveira Gileno e; *As relações interculturais no Ensino e Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira (PLE)* dos autores Alessandra Montera Rotta e Lucas Araujo Chagas. Esses trabalhos apresentam preocupação explícita em relação à interculturalidade e ao ensino de Português como Língua Estrangeira (doravante PLE) e ainda possuem similaridade nas práticas de ensino em contexto de imersão.

Em princípio, os trabalhos contemplam práticas realizadas em projetos de extensão, realizados em instituições federais. Vale salientar que ambas as universidades (UESP - Universidade Estadual Paulista e UFU - Universidade Federal de Uberlândia) recebem alunos de várias partes do Brasil e estrangeiros.

Os projetos realizados nessas instituições têm objetivado ofertar cursos à comunidade discente estrangeira que estuda nas universidades e aos moradores dos arredores. Também foi possível perceber uma preocupação com o ambiente em que os estudantes estão inseridas, pois isso proporciona valorizar os contextos sociais que envolvem a todos. Esses projetos desenvolvem oficinas e promovem visitas a locais históricos, como museus, chácaras, etc.

Como mais um ponto da similaridade entre os projetos, observou-se que a ida a chácaras ou sítios que guardam a herança das comunidades, promoveu a imersão numa



certa realidade, o que corrobora os princípios da educação intercultural, como explicam Rocha e Gileno (2015, p. 246):

[...] a situação de imersão promove o interesse do aprendiz em aprender sobre os processos culturais do Brasil, assim como tem sido desenvolvido uma perspectiva intercultural (KRAMSCH, 1993, 1998) no sentido de negociar, respeitar a língua do outro e repensar sobre a própria língua e cultura.

Além disso, as experiências revelam cuidado com na preparação do material utilizado nas oficinas que dão suporte às aulas e procuram abordar a língua de uma forma mais cotidiana e, por conseguinte, evidencia-se que o trabalho tem por base os gêneros textuais que servem como motivadores para os estudos na língua. (ROCHA; GILENO, 2015, p. 246).

Ainda em relação à situação de imersão, Rocha e Gileno (2015, p. 247) apontam que “a nosso ver, a situação de imersão parece ser significativa e porque não dizer determinante na ação docente e no aprender do aluno, ao delinear o conteúdo e a metodologia levados à prática na sala de aula”.

Segundo essas autoras, o projeto se empenha em promover um ensino reflexivo, pois é dessa forma que os alunos constroem novos significados, ou seja, a partir de tudo que veem e das experiências que os sensibilizam, como as novas situações com as quais entram em contato.

Conhecer as vivências proporcionadas aos estudantes da Universidade Estadual Paulista tornou possível notar que a preocupação das pesquisadoras coincide com a proposta da Kramsch no que diz respeito ao ensino da cultura que promove o rompimento das barreiras culturais. Ou seja, para ela, os professores devem ampliar suas leituras, crescendo além de literatura, dados sociais e lingüísticos das culturas envolvidas. Valendo ressaltar, sobretudo, que essa é uma das quatro linhas de pensamento para a criação de uma esfera intercultural para o ensino de línguas proposta pela cientista (1993, p. 205-206).

Na análise do segundo trabalho, realizado na Universidade Federal de Uberlândia, pode-se observar o reforço da importância de os alunos participantes do curso de português conhecerem as raízes históricas de cada região, evidenciando em contrapartida, que os moradores daquele ambiente convivem com pessoas de outras culturas que também fazem parte daquela esfera e, assim, constroem a cultura daquele lugar, algo que também foi delineado de forma similar no projeto anterior. Em outras palavras, o curso promovido em Minas Gerais intenciona o reconhecimento e entendimento das práxis sociais, tão significativas em processos de aprendizagem.

Queríamos levar nossos alunos para cidades menores, menos globais que Uberlândia (MG) que fizessem parte da região administrativa do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, já que a região possui traços culturais particulares em relação ao restante do Estado de Minas Gerais. Gostaríamos que eles tivessem a oportunidade de vivenciar práticas sociais familiares, trabalhistas e organizacionais brasileiras e não apenas práticas sociais voltadas para a vida universitária, a qual é bastante parecida comparada às de suas culturas (ROTTA; CHAGAS, 2014, p. 8).

Para os autores, a partir da observação dos alunos, tornou-se relevante intensificar o contato mais direto com a língua, pois isso permite que os alunos despertem um desejo pelo uso da língua, e amplie o sentimento de pertença. Os momentos de mais interativos são validados por Candau (2008) e Kramsch (1993) que preconizam o trabalho de visualização das culturas envolvidas, pois isso deixa o aluno mais confortável para edificar seus conhecimentos e garante uma solidez na ideia da terceira cultura e do hibridismo cultural.

Aos poucos, percebemos que os alunos estrangeiros eram tomados pelo linguajar brasileiro: ao invés de se bloquearem para atitudes diferentes do normal aos seus parâmetros culturais, se abriam curiosamente para novas formas de interesse e relações com o normal da cultura do outro. Como produto dessa curiosidade, a Língua Portuguesa passou a emergir naturalmente desses sujeitos e produzir sentidos para eles (ROTTA; CHAGAS, 2014, p. 11).

Essas mesclas de vivências e ressignificações quebram as barreiras das quatro paredes de uma sala de aula e passam a colaborar com o professor na elaboração de um planejamento mais humanizado e realístico, apoiado em variadas ferramentas e estratégias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As produções analisadas realçaram a importância dos estudos culturais no ensino de PLE. Certamente, o processo de pesquisa dos trabalhos revelou um campo bastante vasto de correntes de investigação e servirá de motivação para outros estudos que favoreçam novas investigações e promovam a construção de saber e a formulação de reflexões sustentadas em experiências já desenvolvidas.

Trabalhos como os citados acima mostram que vale a pena se empenhar em pesquisas na temática de PLE e em conhecer cursos de extensão como os que serviram de base para este trabalho, já que há relativamente poucas pesquisas na área se comparado ao ensino de inglês, por exemplo.

Portanto, a contribuição deste trabalho, embora seja um recorte, pode ser identificada nas observações reunidas em torno de uma temática que ainda pode ser bastante ampliada. Embora circunscrita a duas realidades, essa breve análise comparativa aponta que a abordagem de ensino mais favorável aos debates sociais estão associadas à diversidade pedagógica e didática que podem ser identificadas na área de aprendizagem de idiomas e às experiências que tornam os alunos mais sensíveis às culturas, tornando-os aptos para explorar o mundo afora.

Por fim, é importante pontuar que os professores envolvidos com o ensino de português como língua estrangeira tiveram com os projetos de extensão uma grande ferramenta em mãos e vêm a utilizado de uma valiosa forma. São profissionais da educação que se preocupam com os processos que os envolvem e fazem da sala de aula um laboratório de valor inestimável.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Sociedade, Educação e Cultura(s):** questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. cap. 1, p. 13-37.

CARDOSO, João Batista. **HIBRIDISMO CULTURAL NA AMÉRICA LATINA**. ITINERÁRIOS – Revista de Literatura, Araraquara, n. 27, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/1127/914>>. Acesso em: 3 out. 2017.

KRAMSCH, Claire. **Teaching language along the cultural faultline**. In: _____. Context and culture in language teaching. Oxford: Oxford University Press, 1993. p. 205-232.

_____. **Language and culture**. New York: Oxford, 1998.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. Os métodos comunicativos. In: _____. **Métodos de ensino de inglês**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. cap. 4, p. 139-190

ROCHA, Nildicéia Aparecida; GILENO, Rosangela Sanches da Silveira. **ENSINO E APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE): REPENSANDO O CONTEXTO DE IMERSÃO**. Revista EntreLínguas, Araraquara, v. 1, n. 2, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://piwik.seer.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8062/5491>>. Acesso em: 5 out. 2017.

ROTTA, Alessandra Montera; CHAGAS, Lucas Araujo. **AS RELAÇÕES INTERCULTURAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE)**. Revista do SELL, Uberaba, v. 4, n. 1, 2014. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/view/556/627>>. Acesso em: 5 out. 2017.





A LITERATURA COMO BASE NA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE SERES PENSANTES

Maria Jamires Santos Ferreira¹
Nayara Cardoso Santos²

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo refletir acerca dos benefícios trazidos pela leitura no processo de desenvolvimento de seres pensantes, através da utilização de obras literárias. Com o enfoque em Antônio Cândido, Marisa Lajolo, Anna Campos, Wenceslau Otero Alonso Jr., Marcos Bagno e Egon de Oliveira Rangel. Vale ressaltar que não se trata de classificá-la como uma disciplina prioritária, mas apresentá-la como uma das principais que desenvolvem capacidades construtivas e argumentativas nos indivíduos. Há uma visão irrealista desses benefícios, ocasionadas por concepções vagas em detrimento do mau ensino nas escolas brasileiras, principalmente as públicas. Porém, é visível que a literatura embasa e contextualiza o meio social através de seu potencial norteador das visões críticas adquiridas pelas mesmas.

136

PALAVRAS-CHAVE: Literatura e sociedade, Método reflexivo, Capacitação argumentativa.

INTRODUÇÃO

No processo de reconhecimento da literatura, entende-se que ela surgiu com os gregos, a partir das primeiras obras comprovadamente escritas, atribuídas a Homero, sendo elas a Odisseia e Ilíada. Mas, é prudente ressaltar que antes dos gregos, com povos mais antigos, existiu produções literárias, não havendo documentos que comprovem, apenas relatos. Além disso, era restrito a eles a definição que nos é dada hoje. Como explicitado por Antônio Cândido,

chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (1989, p.04)

Há décadas, a literatura no Brasil é vista principalmente pelos estudantes, como uma disciplina trivial. A cultura brasileira com toda sua desigualdade inviabiliza uma melhor possibilidade de compensação financeira na carreira acadêmica de um indivíduo

¹ Maria Jamires Santos Ferreira, acadêmico em Letras Português/Espanhol (FPD)

² Nayara Cardoso Santos, acadêmica em Letras Português/Espanhol (FPD)



por mais propensão que se possa ter. Com a concentração e valorização absurdamente desigual quanto à áreas de exatas por exemplo, essa perspectiva entre estudantes é totalmente ofuscada pela diferença entre valores.

Afinal, pra quê pagar um literário ou um filósofo capacitado à ensinar a refletir e questionar se há um retorno astronômico na engenharia para matar mangues, ou na química para fabricar drogas? Sobretudo, associada a uma imposição de conteúdos desestimulantes, ocasionando visões vagas dos benefícios proporcionados pela literatura.

Porém, é visível que a literatura embasa e contextualiza o meio social através de seu potencial norteador das visões críticas adquiridas pela mesma. Assim, ela se faz necessária no cotidiano das pessoas, havendo uma precisão para utilizá-la com cautela no processo de ensino-aprendizagem, principalmente nos ensinamentos fundamental II e médio, pois o uso de textos literários nesses anos, são imprescindíveis para a formação, disponibilizando individualmente capacidades de argumentação a partir de uma visão crítica sobre a sociedade e tudo que a compõe.

Nesse sentido, existe uma pergunta que normalmente é feita. Qual a importância da literatura na vida social das pessoas? Porque ela não é vista como um dos principais fatores influenciadores da formação e capacitação argumentativa?

A BASE DA FORMAÇÃO DA SOCIEDADE A PARTIR DO TEXTO LITERÁRIO

Com foco nos principais benefícios trazidos pela literatura, a partir de suas obras, convenhamos contemplar os textos literários, a preciosidade que nos é fornecida, um encaminhamento para entendermos e caracterizarmos fases da sociedade, em meio a diferentes épocas. Através dessas, encontram-se as escolas literárias por exemplo, elas claramente dividem-se de acordo com as épocas dos escritores e da sociedade, que por sua vez passaram por grandes mudanças.

Trabalhar obras literárias em sala de aula capacita os alunos a desenvolver a consciência, com olhar crítico sobre a sociedade. Além disso, entenderão o que ocorreu no decorrer da história da humanidade, e conhecerão diferentes pontos de vista com prazerosas leituras. Logo, desenvolverão seu próprio ponto de vista, com argumentos válidos e construtivos podendo associá-los a uma sociedade que sucedeu, com a contemporânea.

É válido distinguir obras de escritores que por sua vez, corriqueiramente escreviam direta e indiretamente características da sociedade em determinadas épocas,

promovendo muitas das vezes discussões à cerca de problemas políticos, seca, miséria, natureza e amor, ou seja, uma sociedade como um todo.

Sabe-se que há uma necessidade de conhecermos a história da humanidade, e é crucial entendermos que a partir de visões dos grandes escritores da literatura, que mimeticamente são apresentadas em seus escritos, caracterizados com pontos relevantes, afinal, eles fizeram e fazem parte de toda a formação desta sociedade. A história encontra-se interligada com a literatura, segundo Marisa Lajolo,

[...] a literatura, história e história da literatura entrelaçam-se em vários níveis. As duas primeiras dão-se as mãos, tanto quando a Revolta de Canudos é estudada a partir de Euclides da Cunha, como quando o movimento abolicionista é convocado para explicar a poesia de Castro Alves. (2012, p.105)

138

Em suma, existe um diálogo entre ambas, tanto a história quanto a literatura é um método de explicar um presente. Assim como Euclides da Cunha por meio de expressão artística possui uma historicidade advinda de sua sociedade, essa produção pode ser utilizada como fonte documental para a história, podendo no presente, entender um passado e assim por diante.

E na sala de aula, como a Literatura é trabalhada com os alunos? Considerando que um dos principais problemas no ensino brasileiro é a metodologia, a forma como os projetos pedagógicos são colocados em prática, a omissão de muitos assuntos, conteúdos desestimulantes, não há interação em sala, principalmente por ser um projeto de ensino ultrapassado, as escolas não formam seres pensantes, em sua maioria formam-se pessoas com poucas condições de dialogismo, de produção escrita e letramento.

É no contexto escolar que a literatura usufrui de grandes ferramentas discutíveis para formação da sociedade. Além da análise histórica por meio da literatura, ela adquire uma grande responsabilidade no processo de capacitação da leitura e da escrita. Os textos literários são um dos fatores mais influenciadores para se obter bons leitores com a escrita impecável, por isso há uma necessidade em utilizá-los desde as primeiras séries.

Na inserção da literatura no processo de formação de indivíduos tem-se como necessária por ser uma ferramenta indispensável para gerar leitores letrados e com grande capacidade de produção, diante do conhecimento de mundo, em que as diversas práticas de leituras os possibilitam analisar e desenvolver textos.

É notório também que o uso desses textos em sala proporciona aos alunos acesso a métodos de escritas, desde as variações linguísticas com uso informal, quanto o uso formal, sendo corriqueiro a linguagem conotativa nos textos literários. A partir de então,



o aluno pode tomar uma análise com perspectivas, ler, entender, relacionar e situar em um aspecto ideológico, através do processo interacional entre textos, não sendo visto isoladamente, e sim correlacionado com outros discursos. Esta perspectiva está dentro das noções de linguagem bakhtinianas, sendo uma ferramenta de extrema importância para os docentes e discentes no processo de ensino/aprendizagem. Segundo Marcos Bagno e Egon de Oliveira Rangel,

Não se trata, evidentemente, de elevar a literatura a um patamar de superioridade em relação aos demais usos da língua, mas de reconhecer, antes de mais nada, a singularidade da obra literária e, no plano social, sua importância na formação plena do indivíduo, em sua inserção na sociedade letrada a que pertence e em sua participação na produção cultural brasileira e universal. (2005, p.77)

139

A problematização no conceito e sua real eficácia corresponde a essa visão não muito positiva que a sociedade impôs à literatura. Uma sociedade com índices de leitores letrados baixíssimos, persiste em caracterizá-la como trivial e estudá-la como imposição. Consiste também no método de ensino tanto escolar quanto familiar, pois a família exerce um papel de extrema importância no processo de aprendizagem dos futuros cidadãos.

Vemos hoje, em vários colégios principalmente os públicos, uma metodologia de ensino falha, professores que dão aula de literatura, português e redação, mas é corriqueiro substituir as aulas de literatura pelas de gramática, para mais, os alunos saem do ensino médio sem saber gramática. Como afirma Mendes e Santos (2016, p. 1) "boa parte das escolas públicas brasileiras, o ensino de literatura é ignorado, pois não há bibliotecas em funcionamento, livros suficientes e projetos de incentivo à leitura." É óbvio que para um professor ministrar aulas de literatura e usar textos literários em sala, exigirá dele capacidades fluentes e um método de ensino lúdico para despertar e desenvolver a interação dos alunos em sala de aula. Alonso Jr. (2013, p. 55) também afirma essa importância do saber ensinar "um professor de literatura precisa acima de tudo saber ensinar, ou não estará ensinando literatura, mas história, sociologia e antropologia." Essas peculiaridades existentes nos textos literários devem sobretudo ser percebidas e atribuídas em sala pelo docente.

PROPOSTA DE COMPREENSÃO

No vasto campo da literatura, vários gêneros entre várias épocas nos propõem benefícios intelectuais, acadêmicos e até mesmo sociais. Um texto literário possibilita ao leitor atingir um nível de compreensão muito além do próprio, sem mesmo ter-lhe sido

dito ou explicado, pois força-o a pensar, perceber, captar cada elemento e interpretar com seu próprio raciocínio, mesmo que não haja exatamente uma resposta correta ou mesmo interpretação única.

A Literatura nos obriga a transcender o mundo real, sair da literalidade e viajar no mundo inteligível, buscando as origens, enxergando cada aspecto presente, numa conexão às vezes até implausível, mas claro, com todo um sentido por trás. Segundo Antônio Candido,

[...] de fato, antes procurava-se mostrar que o valor e o significado de uma obra dependiam de ela exprimir ou não certo aspecto da realidade, e que este aspecto constituía o que ela tinha de essencial. Depois, chegou-se à posição oposta, procurando-se mostrar que a matéria de uma obra é secundária, e que a sua importância deriva das operações formais postas em jogo, conferindo-lhe uma peculiaridade que a torna de fato independente de quaisquer condicionamentos, sobretudo social, considerado inoperante como elemento de compreensão. (2006, p.13)

140

Compreender um texto, seja este um poema, uma carta, uma notícia jornalística, uma resenha, entre outros, requer não só uma leitura atenciosa, como também uma noção de contexto dentro da temática abordada, principalmente quando há uma informação além do texto, em que lhe cabe interpretar de uma maneira coerente com a obra, assimilando cada fator ali presente.

Considerações finais

Os indivíduos passam por diversos processos para desenvolver capacidades argumentativas, construtivas e perceptivas. E é nesta linha de raciocínio que a literatura encontra-se como base para obter tais capacidades, em que suas criações nos remetem aos variados conteúdos de interesse próprio. É certo afirma que ainda há o mal uso desta disciplina em sala, que em suma muitas vezes é deixada de lado para que seja trabalhada as regras gramaticais.

Como já destacamos em argumentos aqui presentes, a literatura se faz como necessária na vida social do indivíduo, a partir dela é que podemos transformar os alunos em seres pensantes, em seres que questionam, e além disso, formar leitores letrados. Portanto, conclui-se que seu uso é fundamental no processo de formação e desenvolvimento de seres pensantes. Sobretudo, proporciona visões críticas e enriquece a cultura do leitor de maneira abrangente.

REFERÊNCIAS

- CANDIDO, Antonio, Literatura e Sociedade. 9.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- _____. Dhnet - Antônio Cândido, Direitos Humanos e Literatura. Disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/textos_dh/literatura.html. Acessado em 11 de Dezembro de 2016, às 15:16 horas.
- LAJOLO, Marisa, Literatura e História da Literatura, Senhoras muito intrigantes. 13ª ed. Campinas: Remate de Males, 2012. Acessado em 11 de Dezembro de 2016, às 15:37.
- CAMPS, Anna, Pontos de vista do ensino-aprendizagem da expressão escrita. CARVALHO, J. A. B.; BARBEIRO, L. F.; SILVA, A. C. e PIMENTA, J. (Orgs.) Acessado em 11 de Dezembro de 2016, às 15:53 horas.
- ALONSO, Prof. Ms. Wenceslau Otero Jr., O Ensino da Literatura. VOL.1 n. 1, Belém: Ribanceira – Revista do Curso de Letras da UEPA, 2013.
- BAGNO, Marcos, RANGEL, Egon de Oliveira, Tarefas da Educação Linguística no Brasil. VOL.5, n. 1, Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, 2005.
- MENDES, Evelim dos Santos, SOUZA, Jayne Karolyne Santos de, Uma Análise Sobre o Ensino de Literatura em uma Escola Pública do Estado do Pará. VOL.7, n.10, Graduando Feira de Santana, 2016. Disponível em <http://www2.uefs.br/dla/graduando/n10/n010.p035-053.pdf> .



A LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Jefferson do Carmo Andrade Santos¹
Fátima Bezerra Negromonte²

RESUMO: vários fatores têm sido agregados ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa ao longo dos anos. Estudar o idioma, na contemporaneidade, não significa, apenas, decifrar um novo código linguístico, mas lidar com aspectos culturais, econômicos, políticos e sociais. Atrelados aos pontos mencionados, temos os novos conceitos de texto. Há algum tempo, o texto era entendido apenas como as palavras escritas em um papel ou no computador, mas tal entendimento tem sido ampliado. Hoje em dia, áudios, cores, imagens, propagandas, músicas e vídeos são vistos como tipos diferentes de textos. Dessa maneira, especialistas em ensino e aprendizagem de língua inglesa têm enaltecido a importância da introdução dessas modalidades de texto nas aulas da disciplina. Tomando como base essas novas reflexões, pensamos nas possibilidades de junção entre a linguagem cinematográfica e o ensino de Inglês. Logo, planejamos abordar enquadramentos, ângulos, trilha sonora, elipse e outros aspectos cinematográficos tomando a língua como ponto de partida. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é expor algumas experiências da aplicação do projeto do PIBID intitulado *A linguagem cinematográfica nas aulas de Língua Inglesa* em uma turma de ensino fundamental de uma escola pública de Nossa Senhora do Socorro, Sergipe.

142

PALAVRAS-CHAVE: ensino. Língua Inglesa. Linguagem cinematográfica. PIBID.

RESUMEN: varios factores se han agregado a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa a lo largo de los años. Estudiar el idioma, en la contemporaneidad, no significa sólo descifrar un nuevo código lingüístico, sino tratar con aspectos culturales, económicos, políticos y sociales. En los puntos mencionados, tenemos los nuevos conceptos de texto. Hace algún tiempo, el texto se entendía apenas como las palabras escritas en un papel o en la computadora, pero tal entendimiento se ha ampliado. Hoy en día, audios, colores, imágenes, propagandas, música y vídeos son vistos como tipos diferentes de textos. De esta manera, especialistas en enseñanza y aprendizaje de lengua inglesa han enaltecido la importancia de la introducción de esas modalidades de texto en las clases de la disciplina. Tomando como base esas nuevas reflexiones, pensamos en las posibilidades de unión entre el lenguaje cinematográfico y la enseñanza de Inglés. Luego, planeamos abordar encuadres, ángulos, banda sonora, elipse y otros aspectos cinematográficos tomando la lengua como punto de partida. Siendo así, el objetivo de este trabajo es exponer algunas experiencias de la aplicación del proyecto del PIBID titulado *El lenguaje cinematográfico en las clases de Lengua Inglesa* en una clase de enseñanza fundamental de una escuela pública de Nossa Senhora do Socorro, Sergipe.

PALABRAS CLAVE: enseñanza. Idioma en Inglés. Lenguaje cinematográfico. PIBID.

1 INTRODUÇÃO

¹ Graduando em Letras-Inglês pela Universidade Federal de Sergipe;

² Professora Adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal de Sergipe.



O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) é uma iniciativa educacional vinculada à Capes¹. Por meio deste programa, estudantes de licenciaturas têm a oportunidade de traçar as suas trajetórias de iniciação docente ainda na graduação. Segundo o site da Capes, são oferecidas cinco diferentes tipos de bolsas: “iniciação à docência, supervisão, coordenador de área, coordenação de área de gestão de processos educacionais e coordenação institucional”.

A bolsa de iniciação à docência é direcionada aos alunos que, através de processos seletivos lançados pelas universidades, são selecionados para desenvolver projetos relacionados às suas áreas de formação de forma inovadora e interdisciplinar. Esses projetos são aplicados em escolas públicas de educação básica. No caso das licenciaturas de áreas específicas, diferentemente da Pedagogia, que trabalha com turmas da educação infantil e do ensino fundamental menor, tais ações são desenvolvidas do sexto ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio.

As bolsas de supervisão são oferecidas aos professores efetivos de escolas da rede pública de educação básica que, assim como os alunos da graduação, passam por processo seletivo. A função do supervisor é co-orientar e auxiliar os graduandos na execução dos projetos. Esse entendimento de co-formação exercido pelo professor supervisor é indispensável para o programa. O Pibid, portanto, intensifica, direta e indiretamente, a valorização dos profissionais da educação básica.

A função de coordenador de área, exercida por professores da graduação, é de essencial importância. Através de reuniões com os discentes da graduação e os supervisores, os coordenadores sugerem textos para discussão e promovem reflexões acerca das práticas de ensino em sala de aula. Além das orientações referentes às práticas docentes, os professores universitários, na função de coordenadores, estimulam o exercício de pesquisa por parte dos graduandos. Sendo assim, em determinados períodos do ano, são apresentados artigos e comunicações orais fazendo referência aos projetos desenvolvidos.

As descrições que compõem o corpo deste trabalho giram em torno das ações de um dos projetos do Pibid da licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Federal de Sergipe. As atividades do projeto *A linguagem cinematográfica nas aulas de Língua Inglesa* foram desenvolvidas durante os meses de julho e agosto de 2017. No total, foram aplicadas cinco aulas relacionadas ao tema.

Através do apontamento de situações vivenciadas em uma turma de nono ano do ensino fundamental da rede estadual de educação de Sergipe, este texto tem como

¹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (www.capes.gov.br)



objetivos: descrever e analisar práticas de ensino desenvolvidas durante a aplicação do projeto; apontar as situações adversas que surgiram no decorrer das aulas; refletir acerca da importância do Pibid na formação docente.

2 RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

O projeto "A linguagem cinematográfica nas aulas de língua inglesa" foi desenvolvido por alunos do Pibid por meio de orientação da professora Fátima Bezerra Negromonte. Após algumas reuniões, foi acordado que seria trabalhado o tema citado. Um dos primeiros questionamentos girou em torno da importância de se trabalhar a linguagem cinematográfica e não, simplesmente, filmes. O objetivo traçado não foi discutir os acontecimentos de determinadas obras do cinema, mas perceber como os sentidos são empregados por meio dos aspectos específicos das produções cinematográficas.

Após ser decidido o tema do projeto e seus propósitos essenciais, construímos um questionário com questões de cunho qualitativo e quantitativo relativas às preferências em relação ao cinema. Com posse dos questionários, fomos até a escola, localizada em Nossa Senhora do Socorro, Sergipe, com o intuito de adquirir um diagnóstico geral das turmas para, então, iniciarmos o planejamento das aulas. Foram aplicados, em média, dezoito questionários por sala.

Levando em consideração a análise das respostas dos alunos, planejamos trabalhar com os seguintes tópicos: a história do cinema, aspectos técnicos e as diferentes relações de sentidos empregadas em cada tipo de cena. No que se refere à abordagem histórica, foram pesquisados vídeos dos primeiros filmes, lançados em preto e branco, e a importância destes no desenvolvimento do cinema em geral. Quanto aos aspectos técnicos, foram elencados: ângulos, enquadramentos, movimentos de câmera, trilha sonora, iluminação, figurinos, cenários, dentre outros. Como tarefa posterior ao trabalho com cada aspecto mencionado, foi decidido que a relevância de cada um deles seria analisada. Para finalizar o projeto, os alunos produziram vídeos, em grupos, nos quais fossem trabalhados alguns dos temas abordados nas aulas.

Para planejar as aulas e abordar os aspectos elencados no parágrafo anterior, tomamos como base o livro *A linguagem cinematográfica*, do autor Marcel Martin. A obra em questão aborda os pontos históricos do cinema, as formas pelas quais as linguagens fílmicas podem ser vislumbradas e as características dos efeitos empregados no filmes.



A construção do projeto ocorreu de forma conjunta, ou seja, com a participação de todos os orientandos do grupo da professora Fátima Bezerra Negromonte. No entanto, em seguida, cada dupla passaria a construir os planos de aula direcionados à sua turma de aplicação. Dessa forma, as descrições que seguem são referentes à turma do 9º C do turno da tarde.

Na primeira aula, foram expostos os propósitos do projeto, os tópicos que seriam trabalhados ao longo da aplicação e a proposta de culminância. Após essa explicação geral, aplicamos a técnica de *brain storm* para suscitar o conhecimento prévio dos alunos em relação aos termos específicos do cinema. Em seguida, iniciamos uma atividade na qual trabalhamos vocabulários específicos da linguagem cinematográfica. Nesta aula, foi percebido que, apesar de conhecerem vários dos aspectos exibidos nos *slides*, os alunos tinham receio de falar quando eram questionados.

Na segunda aula, foram explanados pontos referentes à história do cinema. Sendo assim, exibimos *slides* com vídeos dos primeiros filmes dos Irmãos Lumière e de George Méliès. Os filmes *The workers leaving the Lumière's factory* e *A trip to the moon*, ambos em preto e branco e sem som, demonstravam algumas das características mais importantes das primeiras produções da história do meio cinematográfico. No momento do planejamento, foi cogitada a possibilidade dos alunos não demonstrarem interesse nos vídeos por não serem coloridos e não possuírem som. No entanto, a reação foi oposta. Após a exibição das obras mencionadas, foi perceptível o quanto aquelas criações fílmicas foram significativas para o que entendemos como cinema na contemporaneidade.

Na terceira e quarta aula, foram trabalhados os primeiros aspectos relacionados à produção técnica de filmes. Primeiramente, explanamos sobre *shots*, ou seja, os enquadramentos. No segundo momento, foi explicado o que seriam os *angles*, em Português, ângulos. Após essas duas aulas, foi notado que os estudantes não conseguiam discernir enquadramentos e ângulos. Desta forma, antes de ser iniciado o tópico seguinte, foram feitas exemplificações, através de vídeos, para ajudar na diferenciação.

Na quinta aula, trabalhamos um dos aspectos mais interessantes, segundo os próprios alunos, do mundo cinematográfico. Iniciamos as explicações referentes à trilha sonora, ou *soundtrack*, em Inglês. Durante a exibição dos *slides* e dos vídeos, foi explicada a relação entre os sons e seus significados em diferentes cenas. Para isso, foram separados diferentes gêneros fílmicos e os sons que seriam característicos de cada um. Muitos estudantes da turma entendiam o *soundtrack* apenas como músicas com letra. Levando essa questão em consideração, foi explicado, através de trechos de filmes,



que os ruídos e as canções instrumentais também fazem parte das trilhas sonoras deles e, inclusive, podem caracterizá-los.

Foram planejadas outras aulas sobre aspectos do cinema. No entanto, devido a problemas entre o professor supervisor e a direção da escola, foi preciso cancelar a aplicação do projeto. Dessa forma, mais uma vez, foi possível perceber a importância do Pibid na formação docente, ao passo que foi necessário lidar com o encerramento de um projeto fora do tempo previsto. Diante da situação, foi decidido, em uma reunião composta pelos orientandos e a coordenadora do projeto, que seriam explicadas aos alunos as razões para o fim prematuro do projeto. Sendo assim, seria enfatizado que, mesmo com tal transtorno, aquele não precisaria representar um fim, mas uma chance para que eles mesmos se engajassem em pesquisas sobre o tema.

O último momento relacionado ao projeto foi o de reflexão pós-aplicação. Em conjunto, foram discutidos os pontos positivos e negativos de toda a aplicação e a importância de tais pontos na formação docente. Dessa maneira, foi enaltecida a relevância dos atos de planejar e refletir sobre o planejamento. Com isso, foi possível perceber que a prática docente consiste de constante renovação e adaptação aos diversos fatores que surgem no decorrer das trajetórias de ensino e aprendizagem.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática docente perpassa por vários fatores. Um deles, talvez, o mais importante, é o planejamento. Durante as descrições mencionadas nas etapas anteriores deste trabalho, foi possível perceber a dimensão que o ato de planejar desempenha em todo o decorrer do processo educacional. Planejar não significa finalizar, mas, de maneira geral, preparar-se para os diversos fatores que podem surgir antes, durante e após a aplicação de uma aula, de um projeto ou de um curso. Podemos relacionar tal entendimento com o pensamento de Turra (1975), citado por Haydt (2006).

Nunca devemos pensar num planejamento pronto, imutável e definitivo. Devemos antes acreditar que ele representa uma primeira aproximação de medidas adequadas a uma determinada realidade, tornando-se, através de sucessivos re-planejamentos, cada vez mais apropriado para enfrentar a problemática desta realidade (HAYDT, 2006, p. 108).

As experiências de planejamento, construção, aplicação e reflexão pós-projeto foram de extrema importância na formação docente de todos os participantes do projeto. Além disso, lidar com imprevistos, necessitar de um segundo plano e aprender a se adaptar às novas situações e possibilidades são aspectos que, se tratados de forma sensata, podem trazer boas e significativas vivências para todo o licenciando.

A prática de pesquisa, ainda na graduação, é de grande relevância. Um dos propósitos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência é, justamente, enaltecer o desenvolvimento do professor-pesquisador. No momento pré-planejamento, em que foram aplicados questionários para diagnóstico das turmas, foi possível notar traços de incentivo à pesquisa.

De maneira geral, foi exemplificada a dimensão que os projetos do Pibid desempenham nas trajetórias educacionais dos alunos da graduação, dos alunos da educação básica, dos professores universitários e dos professores de educação básica. Ações como esta favorecem, cada vez mais, a junção entre as escolas de educação básica e as licenciaturas. Os conhecimentos produzidos nas universidades ganham mais significado quando aplicados nos meios para os quais foram pensados. Dessa maneira, desenvolver e aplicar projetos na educação básica são formas de aprimorar os cursos de licenciatura, de valorizar o saber docente e de reconhecer a importância da junção entre as universidades e as escolas.

Para finalizar, espera-se que esses relatos de experiências tenham demonstrado a importância do Pibid na formação dos estudantes de licenciaturas. Essa formação, que não é fixa e acabada, mas processual e contínua, pode ser, a cada dia mais, valorizada e desenvolvida através de projetos como o que foi descrito durante todo este trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Fundação Capes**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 08 out. 2017.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. Tradução: Lauro Antônio e Maria Eduarda Colares. Lisboa: Dinalivro, 2005.



INGLÊS NA TERCEIRA IDADE: EM BUSCA DOS MELHORES CAMINHOS

Jefferson do Carmo Andrade Santos¹
Maria Augusta Rocha Porto²

RESUMO: o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa têm tido cada vez mais importância ao longo dos anos. Novas abordagens, novos métodos, novos públicos e novas reflexões têm feito com que professores e alunos tenham a chance de ampliar as possibilidades de estudo do idioma em sala de aula e fora dela. Por outro lado, é possível perceber que ainda faltam estudos relacionados às variedades de metodologias para o ensino de Inglês em faixas de idade diferentes. A criança, o adolescente, o adulto e o idoso possuem necessidades e características de aprendizagem distintas. Temos lidado, especificamente, com a falta de materiais direcionados ao último grupo de aprendizes, ou seja, os alunos da terceira idade. Estamos aprendendo, na prática, quais são os tempos, as características e as necessidades de aprendizagem desse público. Além disso, temos refletido sobre o papel que a aprendizagem da Língua Inglesa pode desempenhar na vida do idoso. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é relatar algumas das experiências observadas em uma turma de Inglês para a terceira idade de um projeto de extensão da Universidade Federal de Sergipe.

PALAVRAS-CHAVE: aprendizagem. Ensino. Língua Inglesa. Terceira idade.

RESUMEN: La enseñanza y el aprendizaje de Lengua Inglesa han tenido cada vez más importancia a lo largo de los años. Los nuevos enfoques, nuevos métodos, nuevos públicos y nuevas reflexiones han hecho que profesores y alumnos tengan la oportunidad de ampliar las posibilidades de estudio del idioma en el aula y fuera de ella. Por otro lado, es posible percibir que aún faltan estudios relacionados a las variedades de metodologías para la enseñanza de Inglés en franjas de edad diferentes. El niño, el adolescente, el adulto y el anciano poseen necesidades y características de aprendizaje distintas. Hemos tratado, específicamente, con la falta de materiales dirigidos al último grupo de aprendices, o sea, a los alumnos de la tercera edad. Estamos aprendiendo, en la práctica, cuáles son los tiempos, las características y las necesidades de aprendizaje de ese público. Además, hemos reflexionado sobre el papel que el aprendizaje de la lengua inglesa puede desempeñar en la vida del anciano. Siendo así, el objetivo de este trabajo es relatar algunas de las experiencias observadas en una clase de Inglés para la tercera edad de un proyecto de extensión de la Universidad Federal de Sergipe.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje. enseñanza. Idioma en Inglés. tercera edad.

1 INTRODUÇÃO

A população idosa do Brasil tem crescido significativamente ao longo dos anos. Segundo o *site Portal Brasil*, a porcentagem de idosos passou de 9,8%, no ano de 2005,

¹ Graduando em Letras-Inglês pela Universidade Federal de Sergipe;

² Professora Adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal de Sergipe.

para 14,3% em 2015. Sendo assim, em dez anos, tivemos um crescimento de quase cinquenta por cento no grupo de pessoas acima de sessenta anos na sociedade brasileira. Esses números comprovam as teorias de que a população idosa e envelhescente¹ crescerá cada vez mais até a segunda metade do século XXI. De acordo com Mendes (2012), o IBGE estabelece como expectativa de vida para a população brasileira a idade em torno de setenta e dois anos, sendo que a expectativa de vida para o público feminino é maior. Além do mais, ainda segundo o mesmo *site*, as regiões Sul, Sudeste e Centro-oeste apresentam expectativas elevadas em relação às das outras regiões do Brasil.

As discussões relacionadas ao grupo em questão giram em torno de vários aspectos, inclusive, em relação a como essa faixa de idade é retratada nos discursos. Dessa maneira, vários termos têm sido sugeridos e debatidos ao longo dos anos, principalmente, a partir do início do século XXI. Termos com “velho”, “terceira idade” e “melhor idade” têm suscitado reflexões em relação a como a pessoa que faz parte das faixas de idade incluídas em tais expressões são “desenhadas”. Até que ponto esses termos reforçam, ou não, a imagem de pessoa frágil, doente e dependente que tem sido culturalmente atrelada às pessoas com mais de sessenta anos? Elas desmistificam tais visões? Elas abrem margem para outras visões em relação a formas diferentes de enxergar esse grupo etário? Essas têm sido algumas das discussões em torno dos termos relacionados ao público idoso.

Com o crescimento das questões relativas à expectativa de vida e ao aumento da população idosa brasileira, começa a surgir a necessidade de reflexão em relação ao posicionamento que essa faixa etária passa a ter em nossa sociedade. As aspirações, os relacionamentos e as atitudes das pessoas da terceira idade se tornam mais significativas para sociedade como um todo, ao passo que temos que lidar com um público que, no entendimento do senso comum, era passivo na sociedade e que, na contemporaneidade, suscita um papel ativo. O adulto idoso, em muitos casos, não quer permanecer fora das tendências mundiais e, assim, tem procurado se atualizar constantemente. Segundo Mendes (2012), tais atualizações são relativas às demandas sociais da atualidade.

O adulto continua aprendendo e, participante que é da vida social e do mercado de trabalho que exige aprendizagens, atualmente mais do que nunca quanto às demandas dos meios tecnológicos digitais, necessita continuar desenvolvendo-se cognitivamente. Por isso, as competências de aprender e de se adaptar às novas exigências são condições de sobrevivência na realidade atual (MENDES, 2012, p. 69).

¹ O termo *envelhescente* é utilizado por Mendes (2012) ao invés de *envelhecete* em referência à palavra *adolescência* com o intuito de afirmar que essas duas fases da vida podem possuir grande proximidade no que diz respeito aos aspectos das descobertas e mudanças pessoais. Segundo a autora, em concordância com padrões do governo federal, a *envelhescência* vai dos 45 aos 60 anos.



Outros aspectos que, de certo modo, estão atrelados às questões das demandas sociais são: a busca por uma razão de ser e a afirmação da capacidade de se engajar em funções sociais. O idoso atual, assim como o adulto, tem procurado, segundo Mendes (2012), uma posição de *aprendente*. Seguindo tal pensamento, aprender significa trazer um *status* de vivacidade e de realização. Dessa forma, viver é “ação” ligada à tarefa constante de se atualizar.

Diante dos aspectos mencionados, deparamo-nos com um fenômeno que podemos dizer ser “consequência” dessa nova posição da terceira idade. A crescente procura por aulas de Inglês por parte de envelhescentes e adultos a partir dos sessenta anos tem sido cada vez maior. A possibilidade de comunicação com estrangeiros, o desejo de ler textos e escutar músicas em Inglês e a vontade de se reinventar são algumas das razões que justificam tamanha busca pela aprendizagem da Língua Inglesa.

Por outro lado, enquanto a procura por aulas de Inglês cresce por parte desse público, a renovação e o aprimoramento das metodologias de ensino de línguas estrangeiras direcionadas aos alunos dessa faixa etária não acompanham no mesmo ritmo. Cada faixa de idade, mesmo com as diversidades de vivências individuais, possui características gerais próprias. Sendo assim, a criança, o adolescente, o adulto jovem e o adulto idoso têm necessidades e características de aprendizagem distintas. De tal modo, tem-se buscado alternativas imediatas para a falta de metodologia própria para a aula de Inglês na terceira idade.

A busca por alternativas de ensino diferenciadas não diz respeito, somente, às necessidades diferenciadas de aprendizagem que os idosos possuem. Além de tais necessidades, lidamos com o significado que o ato de aprender pode desempenhar. Segundo Mendes (2012), esse ato vai além do aspecto cognitivo.

O significado de aprender, para o adulto, ganha uma dimensão transdisciplinar, integrando à sua vida e às pessoas que com ele convivem. Por isso, aprender passa a ser uma experiência extraordinária! Daí a importância, geralmente conferida pelo aluno adulto, ao que está aprendendo e à transformação que opera no seu modo de pensar, sentir e, por que não, ser... (MENDES, 2012, p. 73).

Levando em consideração os aspectos mencionados, este trabalho tem como objetivos específicos:

1. Apresentar alguns aspectos gerais relacionados ao valor emocional e social do estudo e aprendizagem de Língua Inglesa na terceira idade;
2. Descrever algumas experiências com uma turma de envelhescentes e idosos de um projeto de extensão da Universidade Federal de Sergipe;

3. Contribuir para a disseminação da importância da existência de pesquisas acadêmicas relacionadas ao público envelhecido e idoso.

2 INGLÊS NA TERCEIRA IDADE: UMA QUESTÃO SOCIAL

Estudar uma língua estrangeira é, essencialmente, aprender a agir no mundo social. Os aspectos linguísticos estão estritamente ligados aos aspectos da vida humana, pois, segundo os PCN de línguas estrangeiras, o uso da linguagem é determinado pela sua natureza sociointeracional. Dessa maneira, o idoso encontra, no estudo do Inglês, um meio de "renovação social", ao passo que estudar tal idioma demanda a necessidade de se reconhecer como receptor e produtor de discursos. Como consequência, o estudante idoso passa a reconhecer a si próprio como sujeito e agente social enquanto faz uso da Língua Inglesa.

Os aspectos sociais e linguísticos apresentam relação direta com o público idoso, à medida que lidamos com trajetórias de vida repletas de experiências extremamente significativas. As situações expostas nas aulas, em muitas das vezes, têm relação direta com as vivências familiares ou profissionais dos aprendizes dessa faixa etária específica. Dessa maneira, os aspectos linguísticos ganham grande importância durante as interações no idioma, pois são mediados diretamente pelos diálogos sociais que constam no *background* de cada aluno. Sendo assim, de acordo com os PCN-LE, cada aprendiz é um sujeito sócio-histórico.

Todo significado é dialógico, isto é, construído pelos participantes do discurso. Além disso, todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela história. Isto quer dizer que os eventos interacionais não ocorrem em um vácuo social. [...] É nesse sentido que a construção do significado é social (BRASIL, 1998, p. 27).

Levando os pontos mencionados em consideração, percebe-se a dimensão social que o estudo e a aprendizagem de Inglês pode desempenhar na vida do envelhecido e do idoso. A partir do momento que o estudo da língua passa a oferecer a esses aprendizes a possibilidade de se enxergar como sujeitos/agentes sociais e históricos, eles começam a enxergar sentidos mais amplos na própria aprendizagem. Consequentemente, o estudo passa a ter mais significado, pois se relaciona diretamente com a história de vida de cada um.

A aprendizagem de Língua Inglesa, quando entendida no viés sociointeracionista, possibilita aos aprendizes da terceira idade uma chance de "renovação", ao passo que iniciam um processo de análise de fatores sociais



encarados por eles mesmos e pelas pessoas em geral. A língua, neste sentido, para a ter um caráter transformador. Aprender Inglês significa, então, em uma paráfrase de vários autores, aprender a ser e estar no mundo. Logo, ao passo que começam a se ver como sujeitos interacionais, lidam com os processos de adaptação, mudança e, como já mencionado, de renovação.

Como podemos perceber, estudar e aprender Inglês é buscar novos caminhos de interação, é ser sujeito do mundo social, é estar em constante processo de renovação e adaptação. Dessa forma, a aprendizagem dos aspectos linguísticos ganha mais significado a partir do momento que considera as vivências e características do público envelhescente e idoso em questão, mas, também, o empodera com a chance de se enxergar além de tais experiências.

3 O ENSINO DE INGLÊS NA TERCEIRA IDADE: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Em 2011, teve início o projeto de extensão, vinculado à Universidade Federal de Sergipe, intitulado *A aula de Inglês para a terceira idade*¹. Desde então, tem-se buscado variadas formas para se trabalhar com esse público específico. Os alunos do projeto têm idades que variam por volta dos 45 aos 85 anos de idade. Muitos deles são aposentados em áreas de trabalho variadas. Temos aprendizes que foram professores da educação básica, professores universitários, donas de casa, de profissões ligadas à engenharia, entre outras. Dessa forma, cada aula tem sido enriquecedora por agregar pessoas com vivências tão diversificadas.

O projeto citado conta com a participação de graduandos dos cursos de *Letras-Inglês* e *Letras Português-Inglês* da universidade já mencionada. Essa ação de extensão serviu de base de coleta de dados para o desenvolvimento da Tese de doutorado da professora-coordenadora². Sendo assim, um dos objetivos principais, desde o início do projeto, foi verificar o tempo dispensado por envelhescentes e idosos na leitura de textos em Inglês e Português. Para tanto, foi utilizado o aparelho Eye-

¹ O projeto de extensão *A aula de Inglês para terceira idade* está vinculado ao Departamento de Letras Estrangeiras (DLES) que integra o Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Esse projeto tem o apoio da Pró-Reitoria de Extensão da UFS (PROEX).

² A Tese *Tempo Cognitivo e Tempo Social nas aulas de Inglês para envelhescência e terceira idade* (PORTO, 2017) comprova, cientificamente, que a diferença em relação ao tempo dispensado pelo público idoso e o de outras faixas etárias na leitura de textos é mínima. Sendo assim, a aprendizagem de Língua Inglesa não é, necessariamente, afetada.

*tracker*¹ e, também, as descrições dos próprios alunos em relação ao processo de leitura.

Como o foco da pesquisa é o tempo demandado na leitura, o projeto tem a abordagem instrumental como ponto de partida. No entanto, como entendemos o estudo de Língua Inglesa em toda a sua complexidade linguística, social, histórica e cultural, procuramos agregar as quatro habilidades linguísticas principais. Sendo assim, ao passo que trabalhamos a leitura de textos, fazemos relações com as práticas orais e produções escritas em Inglês. Para tanto, tomamos como base as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN), que enaltecem a importância de relacionarmos as habilidades das línguas estrangeiras.

No que se refere às habilidades a serem desenvolvidas no ensino de línguas estrangeiras no ensino médio, este documento focaliza a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas. Essa orientação, apesar de contar com as orientações anteriores e expandi-las, difere destas e responde a investigações recentes, conforme pode ser observado ao longo de nossas explicações (BRASIL, 2006, p. 87).

Levando em consideração tais conceitos relacionados ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, foram e são utilizados livros como base. Além de tais livros, são utilizados áudios, vídeos e músicas que tenham relação com os tópicos apresentados em cada aula. Desde o início das atividades do projeto, diversos livros foram utilizados. Dentre eles, estão: *Highly recommended*; *English for travelers*; *Family Album U.S.A.*; e *Real listening and speaking*.

Os livros *Highly Recommended*, da Oxford, e *English for travellers*, da editora Ática, possuem abordagens semelhantes, à medida que focam em tópicos de Inglês para viagens. No entanto, enquanto o primeiro trabalha as quatro habilidades de forma mais variada, o segundo é direcionado ao estudo de frases e vocabulário relacionados, principalmente, à leitura e à escrita. Como complemento, eram utilizados, geralmente, vídeos.

O livro *Family Album U.S.A.*, da editora Macmillan, traz aspectos gerais da cultura norte-americana dos anos 1980. Temos o auxílio de vídeos próprios da obra para contextualizar os diálogos e o vocabulário de cada lição. Um dos fatores interessantes no trabalho com este livro em questão são os aspectos culturais. Durante as aulas baseadas nas lições desse livro, surgiam várias oportunidades para a discussão de questões relacionadas às posições sociais e aos estereótipos.

¹ O aparelho *Eye-tracker*, através da verificação ocular, oferece informações relativas aos caminhos percorridos pelo sistema ocular do leitor, além da duração e do foco em todos os processos de leitura analisados.



No trabalho com o livro *Real Listening and Speaking*, um dos fatores mais ricos é a visão da Língua Inglesa como língua de trocas culturais. A língua, nesse livro, é entendida como uma língua internacional. Dessa maneira, desenvolvemos o estudo de Inglês reconhecendo e respeitando o uso da língua por diversos falantes como: japoneses, estadunidenses, ingleses, chineses, canadenses, brasileiros e dentre outros. As relações comunicativas são bastante próximas dos contextos sociais de várias culturas. Mais uma vez, várias oportunidades de quebras de estereótipos são oferecidas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todos os aspectos citados, podemos inferir o valor que o ensino de Língua Inglesa tem desempenhado na trajetória de vida de idosos e envelhescentes. Foram exemplificadas algumas das discussões relacionadas aos termos direcionados ao público da terceira idade e, conseqüentemente, as mudanças de conceitos sociais que tais questionamentos trazem.

A falta de materiais específicos para o trabalho com o público mencionado faz com que a prática de ensino seja, essencialmente, uma prática de pesquisa. A busca por novas formas de abordagem de conteúdos, de práticas consolidadas que se encaixem nas necessidades do público-alvo e o desejo de tornar a Língua Inglesa cada vez mais significativa têm estado entre os principais objetivos do nosso projeto.

A valorização das experiências e das vivências dos alunos, que é um dos nossos principais objetivos, tem possibilitado que cada estudante se enxergue como parte da aula e do projeto. Com isso, temos visto que, além do aspecto de aprendizagem, os aspectos de interação e de motivação têm sido desenvolvidos e expandidos para os espaços além da sala de aula.

Concluindo, esperamos que este trabalho auxilie professores e estudantes de graduação que lidam com envelhescentes e idosos. Além do mais, entendemos que outras pesquisas relacionadas ao ensino e aprendizagem de Língua Inglesa para o público da terceira idade sejam necessárias. Dessa maneira, teremos a afirmação e a legitimação social do ensino de Inglês para essa faixa de idade garantidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECKERMAN, Howard. **Family Album**. U.S.A.: Macmillan, 1990.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Site Brasil**. <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2016/12/em-10-anos-cresce-numero-de-idosos-no-brasil>>. Acesso em 05 out. 2017.

CRAVEN, Miles. **Real listening and speaking**. United Kingdom: Cambridge, 2008.

FIGUEIREDO, Luciane Cassela de. SILVEIRA, Marília de Figueiredo. **English for travelers**. São Paulo: Ática, 1994.

MENDES, Tania Maria Scuro. **Da adolescência à envelhecimento: convivendo entre as gerações na atualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

PORTO, M. A. R. **Tempo Cognitivo e Tempo Social nas aulas de Inglês para envelhecimento e terceira idade**. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED). São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2017.

FACULDADE
PIO DÉCIMO

VIAJANDO NA LEITURA: CONSTRUINDO PRÁTICAS DE LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL II

JEFFERSON MATHEUS LIMA DOS SANTOS¹

RESUMO:

O presente artigo é fruto do desdobramento do projeto "Viajando na Leitura", realizado na Escola Estadual General Valadão, com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, tendo como objetivo principal propiciar a esses alunos o incentivo à leitura. Trata-se de alunos diagnosticados com baixo rendimento escolar, sobretudo na área de leitura e interpretação de textos. A pesquisa pretende contribuir tanto para a formação dos alunos, quanto para a formação de estagiários de Letras. Salienta-se que a supracitada escola atende, em sua maioria, alunos do bairro Coqueiral - Aracaju/SE, caracterizando-se assim, um público sujeito a diferentes vulnerabilidades, uma vez que as famílias possuem pouco grau de letramento, que enfrentam dificuldades para acompanhar e auxiliar no desenvolvimento escolar de seus filhos. A partir de pressupostos teórico-metodológicos de autores como João Wanderley Geraldi e Irandé Antunes, pode-se concluir que a prática desses projetos, melhora o rendimento dos educandos e contribui para o estonteante êxito das aulas de Língua Materna.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Fundamental II. Formação docente. Língua Materna. Práticas de leitura, escrita e oralidade.

RÉSUMEN:

El presente artículo es fruto del desdoblamiento del proyecto "Viajando en la Lectura", realizado en la Escuela Estatal General Valadão, con los alumnos del 9º año de la Enseñanza Fundamental II, teniendo como objetivo principal propiciar a esos alumnos el incentivo a la lectura. Se trata de alumnos diagnosticados con bajo rendimiento escolar, sobre todo en el área de lectura e interpretación de textos. La investigación pretende contribuir tanto a la formación de los alumnos, como a la formación de pasantes de Letras. Se destaca que la mencionada escuela atiende, en su mayoría, alumnos del barrio Coqueiral - Aracaju / SE, caracterizándose así, un público sujeto a diferentes vulnerabilidades, una vez que las familias poseen poco grado de letramento, que enfrentan dificultades para acompañar y ayudar en el desarrollo escolar de sus hijos. A partir de presupuestos teórico-metodológicos de autores como João Wanderley Geraldi e Irandé Antunes, se puede concluir que la práctica de estos proyectos, mejora el rendimiento de los educandos y contribuye al éxito de las clases de Lengua Materna.

PALAVRAS-CLAVES: Enseñanza Fundamental II. Formación docente. Lengua materna. Prácticas de lectura, escritura y oralidad.

1. INTRODUÇÃO

A Leitura transforma o homem e o liberta de sua ingenuidade. Ela amplia os seus conhecimentos de mundo, contribui para o enriquecimento de vocabulário, bem como para o desenvolvimento intelectual e social de todos. Assim, é indispensável que boas práticas de leituras sejam efetivamente desenvolvidas no ambiente escolar, de modo a

¹Graduando em Letras Português-Espanhol (NELL/Faculdade Pio Décimo); estagiário de arquivo/biblioteca do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe (IHGSE). Atua na área de pesquisas em Letramento Literário e Projetos Educacionais. Contato: jefferson.teorialiteraria@gmail.com / 79 99957 3339. Blog: conectandocomojotta.blogspot.com.br/



construir reflexões e críticas sobre o mundo em que se vive, além de estimular a autonomia dos alunos para com a leitura e o apreço pelos textos.

Para tanto, faz-se necessário que o professor de Língua Materna conheça e efetive, em sala de aula, os princípios norteadores de relevantes práticas pedagógicas intercaladas com processos teórico-metodológicos que visem uma estratégia de leitura mais condizente com os múltiplos contextos do corpo discente.

Ao observar a prática de leitura utilizada pelos professores de Língua Portuguesa, da Escola Estadual General Valadão, em Aracaju/SE, percebi que pouco se contribui na formação de leitores críticos e competentes, uma vez que as práticas utilizadas em sala de aula eram de leituras meramente escolares. Todavia, de acordo com os PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais (6º ao 9º ano) de Língua Portuguesa, essas práticas são consideradas irrelevantes, uma vez que:

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais — que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão (PCN's, 1997, p.25).

Devido a essa constatação e partindo da necessidade de se utilizar estratégias didáticas para que o exercício da leitura se expanda fora do chão escolar, buscou-se propor um pequeno projeto à luz de práticas de leitura, escrita e oralidade, exclusivamente com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, da supracitada escola, a qual acolheu positivamente o projeto e, por isso, foi escolhida para esta pesquisa.

Recorreu-se aos vieses das Sequências Didáticas (SD) para compor o projeto, este em que o aluno o desenvolveu por etapas – tornando assim, uma atividade mais interessante e relevante. É de grande interesse destacar que a SD, se bem planejada, tem uma suma importância no processo de ensino e de aprendizagem, constituindo assim, uma ferramenta de interação entre a língua, o curso, o professor e seus alunos.

Considerando ainda que a vida social e profissional exige do indivíduo competências de leitura e escrita, foi fundamental realizar este projeto no âmbito escolar, principalmente quando este se reflete nas aulas de Língua Materna, a qual o espaço para se trabalhar as diversidades textuais é mais abrangente.

Vale dizer que a realidade desse projeto, ao contrário de outras, foi de incentivar o interesse do aluno para com a leitura. Não obstante, sua porta de entrada foi emanada pelas preferências: deixei os alunos à vontade para que, de acordo com seu apreço literário, selecionassem uma única obra como seu objeto de estudo. Essa estratégia, a



qual também é defendida por Aguiar (1986, p. 93), atrai mais o alunado, haja vista que a liberdade de escolha o torne mais satisfeito em suas expectativas, o que conseqüentemente, ocasiona o prazer pela leitura de sua obra selecionada.

O objetivo deste estudo, portanto, é colaborar para a formação dos alunos, bem como propiciar aos estagiários de Letras possibilidades de ensino com práticas de leituras diferenciadas e sequenciadas de acordo com as necessidades do corpo discente. Especificamente, iremos analisar os resultados e discussões do projeto realizado, com vistas a refletir sobre essa prática pedagógica no tocante ao aproveitamento da leitura intercalada com outras modalidades linguísticas.

158

2. Caracterização do campo de pesquisa

Realizou-se o projeto intitulado “viajando na Leitura” com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual General Valadão, localizada na Avenida Carlos Bulamarqui, 488 – centro, Aracaju/SE. Esta é uma escola mantenedora pelo Governo do Estado e atende alunos da grande capital sergipana, em sua grande maioria, do bairro Coqueiral – Aracaju/SE, oferecendo o ensino fundamental do 6º ao 9º ano, no turno vespertino, com total de seis turmas (6º A, 6º B, 6º C, 7º U, 8º U e 9º U). Tratam-se de alunos diagnosticados com baixo rendimento escolar, sobretudo na área de leitura e interpretação de textos.

Salienta-se que a supracitada escola por atender, em sua grande maioria, alunos do bairro Coqueiral – Aracaju/SE, caracteriza-se assim, um público sujeito a diferentes vulnerabilidades, uma vez que as famílias possuem pouco grau de letramento, que enfrentam dificuldades para acompanhar e auxiliar no desenvolvimento escolar de seus filhos.

O nosso número total de participantes desse projeto foi de dez alunos, sendo que dois destes não concluíram todas as etapas do projeto, devido à grande infrequência na unidade escolar. O número total de alunos matriculados na turma escolhida é de doze alunos.

3. A sequência didática no Projeto Viajando na Leitura

3.1 Descrição

O projeto foi intitulado “Viajando na Leitura”, na intencionalidade de atrair o público alvo, tendo em vista a desmotivação deste para com as atividades rotineiras das aulas



de Língua Materna, bem como para enfatizar a leitura como áurea do projeto, o qual foi idealizado pelo autor do presente estudo. Trata-se, portanto, de um projeto à luz das sequências didáticas, visando uma reeducação dos discentes para com a leitura.

3.2 Objetivos

É nítido que a prática de leitura torna o aluno mais livre para aprender e refletir sobre o mundo. Seu sucesso depende muito de seu objetivo, como afirma Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2006, p.19): "são, pois, os objetivos do leitor que nortearão o modo de leitura, em mais tempo ou em menos tempo, com mais atenção ou com menos atenção; com maior interação ou com menor interação, enfim".

Partindo dessas premissas, foi planejado e, por conseguinte, realizado o projeto "Viajando na Leitura", este que teve como objetivo geral incentivar a prática de leitura dos alunos na e fora da escola. Especificamente, tomamos como metas trabalhar o gênero textual resumo e, por fim, promover práticas de oralidade.

3.3 Estratégias de ação

1º momento:

Após a elaboração do projeto e feita a seleção dos materiais, o orientador reuniu-se com os alunos para convidá-los a "viajar na leitura". Para tanto, o orientador fundamentou-se que "na atividade de leitura, ativamos: lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade, conhecimentos textuais" (KOCH e ELIAS 2006, p. 19); bem como que "a leitura do mundo precede a leitura do texto, da palavra" (FREIRE, 1989, p. 27).

Por conseguinte, aceitado o desafio pelos alunos, fez-se o empréstimo dos livros¹ acondicionados no pequeno acervo da biblioteca da unidade de ensino para eles. Desse modo, foi estipulado o prazo de quinze dias para que os alunos finalizassem suas leituras, sendo que eles ficaram à vontade para escolher as obras de que consideravam, *a priori*, mais atrativas. Desse modo, a atividade de leitura configurou-se numa atividade livre, diferente de práticas de leitura forçada, como por exemplo, ler um texto com uma linguagem fora do contexto do aluno. Portanto, a aula de Língua Materna, precisa buscar melhorar o uso das modalidades linguísticas dos alunos – ideia esta defendida por João Wanderley Geraldi (1997, p. 45):

¹Estes livros foram doados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Parece-me que o mais caótico da atual situação do ensino de língua portuguesa em escolas de primeiro grau consiste precisamente no ensino para alunos que nem sequer dominam a variedade culta, de uma análise dessa variedade com exercícios contínuos de descrição gramatical, estudo de regras e hipóteses de análise de problemas que mesmo especialistas não estão seguros de como se resolver.

2º momento:

A fim de se materializar a interpretação das obras, os alunos fizeram uma produção de um resumo, na forma de rascunho, com no máximo quinze linhas de extensão. A ideia foi trabalhar a escrita e, através dela, a oralidade.

160

3º momento:

O orientador fez a correção dos resumos e, por conseguinte, devolveu-os para que os alunos os reescrevessem, sendo que os erros gramaticais cometidos por eles, serviram também para melhorar a escrita. Salienta-se, portanto, que:

Noutras palavras, se faz necessário, para as comunidades de falantes, um instrumento de controle - a gramática normativa - que disciplinasse o fluxo da própria língua, garantindo sua sobrevivência ou aperfeiçoando suas potencialidades de uso em funções dos efeitos retóricos (ANTUNES, Irandé, 2007, p. 36).

4º momento:

Cada aluno fez a apresentação oral de seu resumo para os colegas da turma, professores, coordenadora pedagógica e para o orientador. No desenrolar das apresentações, o orientador os ajudou no tocante à oratória deles.

5º momento:

O orientador reuniu-se com os alunos, professores e a coordenadora pedagógica para realizar uma roda de avaliação. Esta foi a culminância do projeto, em que os alunos, além de participar de uma confraternização, tiveram a oportunidade de opinar sobre, bem como sugerir novas ideias.

3.4 Recursos



3.4.1 Humanos

- Professores;
- Coordenador Pedagógico;
- Orientador;
- Famílias dos alunos.

3.4.2 Didáticos

- Livros;
- Computador: Internet e pacotes Office.

3.4.3 Financeiros

O projeto não necessitou de recursos financeiros, uma vez que este se realizou de acordo com os recursos didáticos exclusivos da unidade de ensino.

3.5 Cronograma

Período	Atividade	Responsável
18-28/agosto/2017	Empréstimo de livros do acervo da biblioteca;	Orientador
	Leitura da obra em casa.	Alunos
28/agosto/2017	Entrega dos resumos em forma de rascunho	Alunos
04/setembro/2017	Entrega dos resumos corrigidos	Orientador
05-08/setembro	Entrega dos resumos reescritos	Alunos
11/setembro/2017	Apresentação dos resumos	Alunos
12/setembro/2017	Roda de avaliação	Orientador

3.6 Avaliação

A avaliação deste projeto foi regida por meio da observação da participação e do desempenho dos alunos durante as sequências didáticas. Para tanto, a fim de ter-se uma avaliação efetiva, foram analisadas as produções dos resumos (escrita e reescrita), bem como o desenvolvimento dos alunos frente às apresentações orais dos resumos.

4. Processos metodológicos



4.1 Biblioteca

A biblioteca da unidade escolar dispõe de obras clássicas de Ciências Humanas e Exatas, Linguagem, códigos e suas tecnologias. Como não há um catálogo do acervo geral da biblioteca, não se sabe o número total de obras.

4.2 Orientadores

Este projeto foi orientado pelo autor da pesquisa e teve importante apoio da Coordenadora pedagógica, Valdirene Bomfim. Inicialmente, pensou-se em trabalhar somente a leitura, devida a desmotivação por parte dos alunos e professores, haja vista que o rendimento escolar deles não era satisfatório e havia uma cobrança grande por parte dos pais – porém, estes não os ajudavam ou não sabiam como. Não obstante, fugir-se-ia do objetivo e, por tanto, foi lançado o desafio tanto para os alunos, quanto para a comunidade escolar. Já de início, tiveram-se grandes conquistas, pois os professores também decidiram apoiar o projeto e, como incentivo, aceitaram a ideia de pontuá-los com meio décimo (0,5) extras.

4.3 Alunos

Desde o princípio os alunos mostraram-se interessados com o desafio. A grande dificuldade foi que alguns não conseguiam ler o livro por completo. Então, tiveram que prorrogar o prazo de leitura para que todos pudessem participar. Como a turma era pequena, o autor se deu a responsabilidade e a honra de orientá-los com mais cautela, a fim de se ter um projeto mais relevante e produtivo. Então, cada aluno foi atendido minuciosamente, sendo que, na oportunidade, o autor-orientador os motivou a continuar com o desafio, pontuando e comentando os pontos positivos, assim como os que eles precisariam melhorar. Desse modo, os alunos recorreram à gramática para fazer a reescrita dos resumos.

4.4 Comunidade escolar

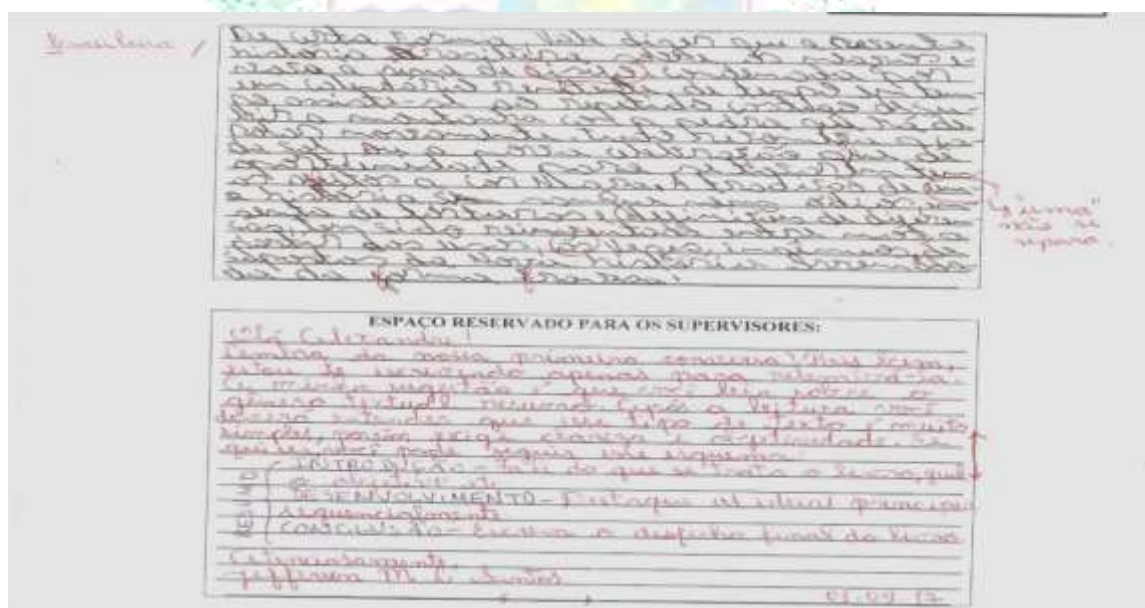
A participação da comunidade escolar foi de suma importância, pois quando esta cumpre o seu papel na educação escolar e familiar, conseqüentemente, os resultados aparecem, uma vez que há um incentivo fora do chão da escola. Desse modo, o autor-orientador teve a oportunidade de conversar com alguns pais de alunos, a fim de se ter

uma conversa amigável, tal qual servisse para reforçar a participação dos alunos em projetos como este. Para tanto, foi necessário pontuar a importância da leitura e como ela poderia ajudar na vida escolar dos alunos.

5. Resultados e discussões

Para validar que a SD intercalada com projetos de leitura melhora o rendimento escolar dos alunos, fez-se necessário confrontar o resumo na forma de rascunho e o resumo final das obras lidas, além de considerar as apresentações orais feitas pelos alunos. Assim, a validação busca confirmar que o instrumento de pesquisa possui o desempenho que sua aplicação necessita, bem como assegurar os resultados obtidos.

Como não é cabível nesta pesquisa fazer uma análise mais completa de todos os textos, tomemos como exemplo o rascunho deste aluno:



Nesse rascunho, constatou-se que o aluno possuiu dificuldades para produzir seu resumo, tanto pelo insucesso no sentido geral do texto, quanto pelos erros de caligrafia e ortografia. No entanto, o orientador utilizou-se de estratégias didáticas, as quais auxiliassem o aluno nos processos de produção de escrita, isto é, além de pontuar os erros cometidos, apresentou possíveis soluções para o sucesso do texto final, com a inserção das capacidades linguístico-discursivas do orientando, o que de acordo com Bronckart (1999, p. 75, citado por COLE, 2012, p.54), "essas capacidades, reveladoras das operações, são materializadas na unidade de ação da linguagem que é o texto".

Assim sendo, o aluno buscou seguir as orientações e o resultado foi fantástico:

ALUNO (A): Alana de Jesus dos Santos 3º ANO
Obra: Liberdade por um fio Autor (s): J. J. Reis e F. de Assis
Editora: Companhia Ano de publicação: _____
RESUMO DA OBRA

VISTO: 11/09/17

o livro se trata sobre a história da
língua dos quilombolas no Brasil. O
autor nos apresenta a história da
língua e a forma que ela tomou, e também
nos mostra como a língua mudou ao longo
do tempo. A história dos quilombolas
é contada em linguagem simples, com
que nos mostra a importância da
língua para a cultura e a identidade
dos quilombolas. O autor nos mostra
como a língua mudou ao longo do
tempo e como ela se tornou uma
símbolo de resistência e luta.
que nos mostra a importância da
língua para a cultura e a identidade
dos quilombolas. O autor nos mostra
como a língua mudou ao longo do
tempo e como ela se tornou uma
símbolo de resistência e luta.

É nítido que este aluno aprendeu sobre o gênero textual resumo, haja vista a estruturação do texto (descrição do livro, objetivos, principais destaques etc.). Percebe-se também, que o aluno melhorou sua caligrafia, pois diferentemente do rascunho, a que visualizamos agora é legível.

É interessante enfatizar, portanto, que a aprendizagem da gramática por parte do aluno foi emanada pelo uso real e, desse modo, contextualizada, e não pelos vieses da memorização de regras de nomenclaturas gramaticais. Segundo Paulo Freire (1989, p. 12), em uma palestra sobre a importância do ato de ler em uma comunicação sobre as relações da biblioteca popular com a alfabetização de adultos e em um artigo, a gramática precisa, portanto, de um elo:

Algum tempo depois, como professor também de português, nos meus vinte anos, vivi intensamente a importância do ato de ler e de escrever [...]. A memorização mecânica da descrição do elo não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso, é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala. (FREIRE, Paulo, 1989, p. 12).

6. Considerações finais

A leitura precisa de um sentido. Se eu leio apenas com o objetivo de decorar regras gramaticais, certamente não saberei produzir um texto com mais facilidade. É o que vemos com frequência nas redações do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. A gramática é de suma importância no processo de escrita, porém não é a única.

Certamente já ouvimos dizer que “os alunos não gostam de ler” ou ainda que “os alunos preferem o celular a o livro”, são frases verdadeiras. Mas, é bem verdade também que se o professor não tem a prática de leitura, fica difícil de formar novos leitores.

De acordo com as principais constatações, o projeto “Viajando na leitura” contribuiu para estabelecer a autonomia dos alunos frente às práticas de leitura – alguns já estão lendo outros livros, ou seja, estão praticando o que gostaram de fazer, além de melhorarem seu rendimento escolar. Urge, portanto, que nós futuros professores de Língua Materna, busquemos desenvolver práticas pedagógicas à luz da SD de modo a instigar no corpo discente o apreço pela leitura.

165

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. A Literatura e o leitor. **Letras de hoje**. Porto Alegre, Epecê, 1986. v. 19, n.1. p. 87-94.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_a_importancia_do_ato_de_ler.pdf> acesso em 12 de out. 2017.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. IN: _____. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997, p. 39-56.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2a ed. 2a reimp. São Paulo: Contexto, 2008.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). **Língua Portuguesa**. Ensino Fundamental. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 144p. Disponível em <<http://www.portaleducacaopi.com.br/wp-content/uploads/2014/10/volume-02-lingua-portuguesa.pdf>> acesso em 12 de out. 2017.

PEREIRA, Regina Cali Mendes (org.). **Nas trilhas do ISD**: Práticas de ensino-aprendizagem da escrita. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 17. São Paulo: Pontes Editores, 2012.

A COMPETÊNCIA 3 DA PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM: UM CONVITE À REFLEXÃO ACERCA DAS PRÁTICAS DE (RE)ESCRITA

*João Paulo Fonseca Nascimento¹
Madson de Santana Santos²
Thiago Gonçalves Cardoso³*

166

Resumo: Este trabalho busca, tendo em vista a relevância do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), dialogar sobre as exigências da prova de Redação. Refletimos, portanto, sobre as relações de mútua constitutividade entre os conceitos de texto e argumentação (KOCH, 2011), dadas as exigências do texto dissertativo-argumentativo, sequência textual (CAVALCANTE, 2012) adotada pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Considerando o texto como evento comunicativo em que convergem ações de natureza linguística, cognitiva, social e cultural, fundamentados nos princípios teóricos da Linguística Textual (KOCH, 2004; MARCUSCHI, 2012), trazemos reflexões acerca da construção da coerência e, tão somente isso, do processo de seleção e organização das informações, visando a construção dos argumentos, em suma, o que é a competência 3, à luz de atividades de retextualização (MARCUSCHI, 2010). Sob as orientações postuladas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), a escola nos aparece, portanto, como o lugar onde se deve proporcionar ao aluno do Ensino Médio atividades de retextualização que permitam ao estudante escrever e reescrever o texto, revelando seus pontos de vista a respeito de qualquer tema abordado. Sendo assim, o reflexo da etapa de formação no ensino médio possibilita ao aluno uma nova experiência com os afazeres da escola, tornando mais próximo, o contato do aluno com os problemas da sociedade em geral, exercendo assim, a cidadania de sujeito partícipe desse processo.

Palavras-chave: Linguística textual. Ensino. ENEM. Redação. (re)escrita. Retextualização. Orientação argumentativa.

1. Introdução

Os atos de interpretação, bem como os processos da escrita fazem parte da vida dos estudantes do Ensino Médio no Brasil. Assim sendo, o professor tem de possibilitar a esses alunos atividades por meio das quais eles possam interpretar, relacionar conhecimentos e construir textos. O reflexo dessa etapa de formação possibilita ao estudante uma nova experiência com os afazeres da escola, tornando mais próximo, o contato dele com os problemas da sociedade em geral, exercendo, assim, a cidadania de sujeito fundamento partícipe desse processo.

¹ Graduando em Letras Vernáculas pela Universidade Federal de Sergipe. Bolsista PIBIC/CNPq e membro do Grupo de Pesquisa: Laboratório em Estudos do Texto, Argumentação e Memória – LETAM, São Cristóvão/ Sergipe/ Brasil.

² Graduando em Letras português-inglês pela Universidade Federal de Sergipe. Bolsista PIBIC/CNPq e membro do Grupo de Pesquisa: Laboratório em Estudos do Texto, Argumentação e Memória – LETAM, São Cristóvão/ Sergipe/ Brasil

³ Graduado em Letras Vernáculas pela Universidade Federal de Sergipe. Membro do Grupo de Pesquisa: Laboratório em Estudos do Texto, Argumentação e Memória – LETAM, São Cristóvão/ Sergipe/ Brasil.



De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), os alunos ingressantes no Ensino Médio em redes públicas e privadas têm como objetivo principal exercer o seu papel enquanto cidadão partícipe do processo de formação intelectual própria e do processo de formação no seio da comunidade. Os regimes de estudo, trabalho e pesquisa contribuem para a formação humana em múltiplas dimensões, sejam elas, culturais, éticas, biológicas, textuais, cívicas, pragmáticas, etc. No tocante ao ensino de língua portuguesa, os PCNEM têm objetivos um tanto claros e definidos para o enquadramento e aprofundamento de políticas públicas engendradas no tocante aos conhecimentos linguísticos, herdados e adquiridos desde as atividades de produção escrita e textual na fase de formação do Ensino Fundamental. Esses conhecimentos linguísticos são acerca da língua e de seu uso, da tradição gramatical, da recepção da língua portuguesa no Brasil, dos critérios de composicionalidade do texto, sendo os principais, a coesão e a coerência.

Partindo desta perspectiva, entre tantas outras metas que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) emitido no Congresso Nacional em 1996 impõe que, além da participação ativa do aluno nas atividades do Ensino Médio, é fundamental compreender que se trata de uma modalidade de ensino que oferece a oportunidade dele exercer o seu papel como sujeito, agente de ação compartilhada ao construir pontos de vista acerca de problemáticas e eixos temáticos diversos; impõe, também, por meio do Art. 21, que o Ensino Médio pertence à Educação Básica: “Art.21. a educação escolar compõe-se de: I – Educação básica formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”. Dessa forma, ele pertence à última fase da educação básica, assumindo, portanto, um papel fundamental no processo educacional, sobretudo no que concerne ao exercício da cidadania. É a base na qual o discente, somando aos dois processos anteriores (educação infantil e ensino fundamental), encontra condições para atingir os níveis mais complexos da educação.

Em consonância com isso, o Exame Nacional do Ensino Médio exige uma educação balizada nessas exigências, levando as escolas à uma reflexão sobre o ensino. No bojo dessa reflexão, entram as práticas educacionais utilizadas pelos docentes. Afinal, o professor é o mediador no processo de educação. O candidato ao ENEM precisa ser instigado a fazer leituras da realidade e, por meio do seu conhecimento sociocognitivo, (re) construir seus próprios textos. Na seção a seguir, discorreremos sobre as contribuições que os estudos atuais desenvolvidos por pesquisadores da linguística textual têm a contribuir para esse processo de formação do educando que está se preparando para o Exame Nacional do Ensino Médio.

2. Linguística de texto e referenciação: uma contribuição

Há uns anos, definia-se referenciação como a atividade de dizer algo sobre alguma coisa do mundo. Era essa, aproximadamente, a concepção de referenciação. Chamava-se, por essa razão, de referência, e não de referenciação. Sobre essa antiga denominação, Koch e Cunha-Lima (2005) afirmam:

Numa perspectiva clássica, as palavras co-variam com o mundo de uma maneira ótima (...). Os conceitos funcionam como peças de um jogo de armar com as quais é possível montar todas as idéias e teorias sobre o mundo. Esses conceitos e idéias são expressáveis por meio da língua: a língua aqui é o meio de transmitir o conteúdo de uma mente a outra. É claro que, se esta mente estiver bem sintonizada com o mundo, a língua é uma maneira de expressar convenientemente esta realidade. Dito de outra maneira, as palavras, para a perspectiva clássica, são etiquetas para os conceitos e os conceitos são representações: se forem de boa qualidade, a palavra que a elas se refere é um bom ponto de apoio para ter acesso à realidade, ao *representandum*. A dificuldade fica, então, entre a percepção e os conceitos; as palavras escolhidas para designar, desde que estejam em uso literal, são puras e confiáveis (KOCH; CUNHA-LIMA, 2005, p. 295).

Essa visão representacional da linguagem não é mais plausível nos estudos atuais sobre o texto. Segundo estudos de Koch e Elias (2011), a referenciação é uma atividade discursiva de estabelecimento de entidades (objetos de discurso) no e a partir do material linguístico (superfície textual). Trata-se de um processo no qual as coisas do mundo às quais nos referimos são introduzidas no texto por meio de formas linguísticas que se constroem e se reconstróem no decorrer do discurso. Sobre a atividade referencial dentro do texto, Koch (2002), citada por Lima (2009), menciona três estratégias básicas de referenciação:

- a) construção: pela qual um "objeto" textual até então não mencionado é introduzido, passando a preencher um nóculo ('endereço' cognitivo, locação) na rede conceptual do modelo de mundo textual: a expressão linguística que o representa é posta em foco na memória de trabalho, de tal forma que esse "objeto" fica saliente no modelo;
- b) reconstrução: um nóculo já presente na memória discursiva é reintroduzido na memória operacional (ou memória ativa), por meio de uma forma referencial, de modo que o objeto-de-discurso permanece saliente (o nóculo continua em foco);
- c) desfocagem: ocorre quando um novo objeto-de-discurso é introduzido, passando a ocupar a posição focal. O objeto retirado do foco, contudo, permanece em estado de ativação parcial ('stand by'), podendo voltar à posição focal a qualquer momento; ou seja, ele continua disponível para utilização imediata na memória dos interlocutores (KOCH, [2002] *apud* LIMA, 2009, p. 82).



No ato da produção da linguagem, faz-se necessária, ante à percepção cognitiva que se tem da realidade, a introdução dum objeto de discurso que seja de acordo com essa percepção. Assim sendo, para que o texto progrida, torna-se eficaz e indispensável, a retomada desse mesmo objeto. Tais estratégias são ativadas na memória à medida que o processamento textual se desenvolve, de acordo com os processamentos referenciais ativados pelo cotexto.

Não obstante, a respeito dos processos referenciais, Cavalcante (2012) postula que há três processos: introdução referencial, anáfora e dêixis. O primeiro, consiste em apresentar no texto um objeto ainda não mencionado anteriormente. O segundo, serve para atribuir continuidade referencial ao texto, retomando os referentes já introduzidos por meio de mesmas ou novas formas linguísticas. O último, é o processo que pode introduzir ou retomar referentes no texto, diferenciando-se dos outros pelo fato de que os referentes têm a possibilidade de identificar os interlocutores que os enunciam, o local ou o tempo em que esses enunciadores se encontram.

Sofrendo enorme influência dos estudos de Blikstein (1983), a Linguística de Texto vem difundindo o pressuposto de que nossas ações no mundo são direcionadas pela percepção cultural que elaboramos frente à realidade.

Os sistemas cognitivos humanos parecem particularmente adaptados à construção de tais categorias flexíveis [objetos de discurso], *ad hoc* e úteis a todos os fins práticos, dependentes tanto mais da multiplicidade de pontos de vista que os sujeitos exercem sobre o mundo do que de restrições impostas pela materialidade do mundo (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 24).

De acordo com Koch (2002), a discursivização ou textualização do mundo através da linguagem não se dá na elaboração de informações, mas, sim, na (re)construção do próprio real.

Quando os sujeitos sociais, os candidatos a/o ENEM, fazem uso da linguagem, constroem uma percepção da realidade de forma particular e significativa. No seu texto, não há uma perfeita correspondência entre as palavras e as coisas que possa assegurar aos enunciadores da interação representarem para si o mundo tal como ele é. O fato de o material linguístico estar sempre disponível aos interlocutores na construção simbólica do mundo é o que cria a ilusão de que o dito, declarado, consiste na relação direta entre linguagem/pensamento/mundo.

Assim sendo, a língua não predetermina sentidos numa interação. Ela não espelha o mundo real. Subjaz a esse processo o fato de que o texto é processado de diferentes

maneiras, pois, a depender de quem o constrói, ocorre uma instabilidade de sentidos por ocasião da construção e reconstrução de objetos de discurso (referentes).

Até aqui falamos da referenciação e dos processos referenciais, por meio dos quais o candidato ao ENEM conseguirá construir seu texto de forma progressiva. Todavia, mais dois mecanismos são fundamentais na construção do texto: a coerência e a coesão. Pois bem, discorramos sobre eles.

2.1 Concepção de coerência

Levando-se em consideração que nossa pesquisa debruça-se sobre a prova de Redação do ENEM, portanto, sobre a produção do texto escrito, adotaremos aqui, antes de discorrermos sobre a concepção de coerência, a concepção de escrita. Entendem Koch e Elias (2011), escrita como

uma atividade que demanda a ativação e a utilização de conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, textuais e interacionais, em etapas realizadas recursivamente, que dizem respeito ao planejamento da escrita, à escrita propriamente dita e à reescrita. (KOCH; ELIAS, 2011, p. 191)

Ao construirmos um texto, paramos, muitas vezes, para observá-lo, e nos convercemos de que ele está claro, de que possui sentido e, por conseguinte, de que está pronto. Ao pararmos para observar nosso texto, pensamos no seu receptor e, de forma consciente, estabelecemos uma relação autor-texto-leitor. De modo que, nos preocupamos em sermos fiéis às nossas peculiaridades, se nosso texto está claro e se o leitor, que poderá estar em contextos diferentes, entenderá a nossa mensagem. Essa avaliação feita pelo escritor, expõe o conceito de coerência a partir do ponto de vista de quem produz o texto. Nesse ensejo, Koch e Elias (2011) aponta sete fatores a serem levados em consideração ao definir a coerência:

- a noção de coerência não se aplica, isoladamente, ao texto, nem ao autor, nem ao leitor, mas se estabelece na relação entre esses três elementos.
- a construção da coerência envolve da parte de quem escreve (e também de quem lê) conhecimentos os mais variados como, por exemplo, o enciclopédico e o metagenérico.
- a coerência depende também de fatores como a focalização e a seleção lexical.
- a coerência não pressupõe, necessariamente, no plano da materialidade linguística, a ligação entre os enunciados de forma explícita.

- a coerência depende também, em parte, do uso da língua socialmente instituído.
- a construção da coerência demanda conhecimento constituído em certas culturas e épocas quanto a formas de comportamento.
- a coerência pressupõe a manutenção temática, embora, em certos casos, dependendo da intenção do autor ou do gênero textual, a fuga ao tema seja utilizada como estratégia mesma de coerência. (KOCH; ELIAS, 2011, pgs.194, 195, 198, 201, 204, 205, 206)

Diante desses fatores, podemos observar que a coerência não está contida, pura e simplesmente, no texto, tampouco, no autor, mas sim na inter-relação autor-texto-leitor. Acompanhada, claro, de fatores de ordem linguística, cognitiva, pragmática, cultural e interacional. Assim sendo, ao construirmos um texto estamos construindo como escritores e como leitores. E por conseguinte, orientamos, por meio de pistas, a leitura e a produção do sentido. Partiremos, agora, para a conceituação de coesão textual.

171

2.2 Coesão textual

A priori, designou-se por coesão a forma como os elementos linguísticos, presentes no cotexto, se interligam, se interconectam, por meio de recursos também linguísticos, formando, portanto, a tessitura do texto.

Em seus primeiros passos, a Linguística de Texto via a coesão referencial como um mecanismo que permite ao produtor do texto remeter, por meio de um elemento linguístico a outros itens textuais, anteriores (anáfora), subsequentes (catáfora). Assim, a composicionalidade, a tessitura do texto dar-se-á na capacidade de o candidato ao ENEM, enquanto produtor de texto e sentido, retomar a referentes já citados, como também inserir outros. Há que se ter, portanto, o conhecimento dos referentes utilizados (se eles se interligam), para que seja estabelecida uma relação de sentido entre eles. Tais relações vão sendo construídas por meio da *reiteração* e da *colocação*.

A primeira, constitui-se na repetição de um referente textual pelo uso dos mesmos itens lexicais, sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos e expressões nominais. A segunda, é responsável pela progressão do texto, sustentando, portanto, o tema até o final. Esta, se desrespeitada (na Prova de Redação) pelo estudante inscrito na Prova do ENEM, é motivo para obter nota zero, conforme diz a competência 2: "*compreensão da proposta e escrita de um texto dissertativo*". Vale ressaltar que elementos de ordem gramatical, tais como pronomes, numerais, artigo definido e alguns dos advérbios

locativos (lá, aí, ali), podem ter função coesiva no texto, todavia nem sempre atuam coesivamente.

Após algum tempo, a LT percebeu que nem sempre o referente de uma forma coesiva vem expresso no texto. Diante disso, observou KOCH (2009) que em muitos casos o referente da forma anafórica necessita ser extraído do conhecimento de mundo, via inferenciação.

Essa observação de Koch confirma a importância de o estudante, no ato da produção de texto (escrito), porquanto é nosso enfoque, necessita acionar conhecimentos prévios e sociocognitivos para que seu repertório linguístico sirva de sustentação do seu texto.

E sobre a coesão sequencial, Koch afirma:

A coesão sequencial diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmático-discursivas, à medida que se faz o texto progredir. (KOCHI, 2009, p. 39)

Em parte, esta correlação é sustentada pelo uso de diversos mecanismos de sequenciação inerentes à língua, bem como pelo que se denomina progressão tópica¹.

O texto dissertativo-argumentativo

Antes de começarmos a discorrer sobre o tipo textual dissertativo-argumentativo, achamos por bem trazer a definição de gêneros textuais. Porquanto é de extrema relevância, o conhecimento do que seja um gênero textual, pelo autor de qualquer texto. Afinal, cada gênero textual tem suas especificidades, seu suporte, que vão caracterizá-los como tais. Adotamos, pois, a concepção de gêneros textuais de Marcuschi, para quem os gêneros são caracterizados para além de suas peculiaridades linguísticas e estruturais, ou seja, sua caracterização se dá, sobretudo, nas suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais. Eles podem, portanto, sofrer alterações dado o contexto: um gênero pode ser ²adaptado a outros gêneros, como por exemplo, o gênero carta, por mais que ainda seja usado, na atualidade, está dentro doutro suporte, o digital.

4. Quando interagimos verbalmente, falamos ou escrevemos sempre sobre alguma coisa. O assunto sobre o qual nos pronunciamos constitui um tema ou um tópico da interação.

Cabe, portanto, fazer uma distinção entre *gêneros textuais* e *tipos textuais*, definições que costumam ser confundidas no ensino. O primeiro está vinculado aos “fenômenos históricos, profundamente, vinculados à vida cultural e social (Marcuschi, 2003, p. 19)”. Todavia, ele postula que:

os tipos de textos são usados para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. (MARCUSCHI, 2003, p. 22)

173

Assim sendo, o texto dissertativo-argumentativo é entendido como um tipo textual, ou seja, existe uma sequência de natureza linguística em sua composição. Ao produzir esse tipo de texto, o autor precisa seguir orientações estabelecidas, tais como: conhecimento linguístico, sintáticos e relações lógicas. Trazemos, então, as cinco competências da Prova de Redação do ENEM¹, as quais subjazem à estrutura organizacional do texto dissertativo-argumentativo:

Competência 1 – demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.

Competência 2 – compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.

Competência 3 – selecionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

Competência 4 – demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

Competência 5 – elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Nesta pesquisa, debruçamo-nos, sobretudo, sobre a competência 3, cerne dela.

Resultados e discussões

¹ A Redação no ENEM 2013 – Guia do Participante.

Ao analisarmos as várias propostas de Redação do ENEM, o papel dos textos motivadores nas propostas foi algo que nos chamou atenção. Configurou-se como norteador do candidato no ato da prova, visto que eles dois têm de estarem se comunicando, se entendendo. Assim sendo, pareceu-nos de suma importância, no período de formação, o professor proporcionar ao aluno o contato com textos dos mais diversos gêneros, antes dele começar a (re)construir o seu próprio texto. Atemo-nos, portanto, tão somente ao estabelecimento de relações entre um texto e outro, mas, sobretudo, ao exame de possíveis funções cognitivo-discursivas do processo de argumentação.

174

Para esta análise, trazemos aqui, duas propostas de Redação: a da primeira edição e a da última edição. E, dentro das nossas perspectivas teórico-metodológicas, buscamos refletir acerca da relação entre a primeira edição e edição de 2015.

ENEM/98
REDAÇÃO

O Que É O Que É
(...)
Viver
e não ter a vergonha de ser feliz
Cantar e cantar e cantar
a beleza de ser um eterno aprendiz
Eu sei
que a vida devia ser bem melhor
e será
Mas isso não impede que eu repita
É bonita, é bonita e é bonita
(...)
Luiz Gonzaga Jr. (Gonzaguinha)

Redija um texto dissertativo, sobre o tema "**Viver e Aprender**", no qual você exponha suas idéias de forma clara, coerente e em conformidade com a norma culta da língua, sem se remeter a nenhuma expressão do texto motivador "O Que É O Que É".
Dê um título à sua redação, que deverá ser apresentada a tinta e desenvolvida na folha anexa ao Cartão-Resposta. Você poderá utilizar a última página deste Caderno de Questões para rascunho.

Fonte: INEP

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **'A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira'**, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

TEXTO I

Nos 30 anos decorridos entre 1980 e 2010 foram assassinadas no país acima de 92 mil mulheres, 43,7 mil só na última década. O número de mortes nesse período passou de 1.353 para 4.465, que representa um aumento de 230%, mais que triplicando o quantitativo de mulheres vítimas de assassinato no país.

WALSELFSZ, J. J. Mapa da Violência 2012. Atualização: Homicídio de mulheres no Brasil. Disponível em: www.mapadaviolencia.org.br. Acesso em: 8 jun. 2015.

TEXTO II



BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Relatório 2014. Central de Atendimento à Mulher: Diaque 180. Brasília, 2015. Disponível em: www.spm.gov.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

TEXTO III



Disponível em: www.camporomiosolidario.org.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

Fonte: INEP

Na primeira edição do ENEM, algo nos chamou a atenção: a exigência da prova por um texto *dissertativo*. Tendo em vista que é um tipo de textual, fizemos uma pequena descrição do que é um texto dissertativo, pontuando suas características organizacionais e estruturais.

Ele é composto por três partes essenciais:

- introdução
- desenvolvimento
- conclusão

Na primeira parte, na introdução, portanto, o candidato ao ENEM expõe, apresenta o seu texto e, já nessa parte, deve convencer o leitor de que deve continuar lendo o seu texto; na segunda (no desenvolvimento) faz-se necessário persuadir o leitor por meio do desenvolvimento do tema; e, por último, a conclusão, que é nesta em que diferenciam-se a primeira e a segunda edições do Exame Nacional do Ensino Médio. Mais adiante explicitaremos essa diferença, crucial, diga-se de passagem - sobretudo no processo de formação pessoal e intelectual do participante. Nessa parte do texto dissertativo, o participante deve preocupar-se em resumir o já dito, como também responder à questão apresentada, nesse caso, o tema: Viver e aprender.

Percebemos, também, que é uma proposta de cunho mais filosófico, por tratar duma proposta que leva o candidato à uma reflexão e, por meio da qual, o sujeito/autor



exporá seu ponto de vista sobre o “viver e aprender”, não necessariamente, posicionar-se diante dum problema social buscando uma solução para este.

Ao partirmos para a análise da estrutura da Prova de Redação (da última edição do ENEM, em 2015), nos deparamos com uma outra proposta, numa outra perspectiva: a do texto dissertativo-argumentativo. Ao nosso ver, a competência três resume a estruturação desse tipo de texto. Lembremos dela: “selecionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista”. O estudante participante da prova é levado à uma reflexão muito ampla da temática. De modo que ele precise ativar seus conhecimentos sociocognitivos sobre o tema, *a priori* organizar mentalmente e/ou na escrita a ordem das informações contidas, bem como coletar e interpretar as informações contidas nos textos-motivadores - Isso, será alcançado se já praticado no período de formação e preparação para o Exame. Prática que defendemos mais acima.

176

Um segundo fator que identificamos é a exigência de um texto, para além de dissertativo, argumentativo, fato que levou as escolas a refletirem sobre as suas práticas de ensino. Afinal, o ENEM é a única porta de entrada para as Universidades Públicas do país. Sendo assim, a última fase do ensino básico, o ensino médio, tem grande responsabilidade nesse processo de formação. Sobretudo, no processo de formação de sujeitos/leitores/escritores conscientes e, por conseguinte de sujeitos que atuam na sociedade, que é capaz de refleti-la e melhorá-la.

Essa segunda fase projeta o candidato, então, a um posicionamento diante da situação-problema da temática. Ele, deve se apresentar, por meio do seu texto, como um ser autônomo e capaz de propor estratégias de forma crítica para solucionar a problemática em questão. Apresentando uma intervenção, e não mais um resumo do seu texto. Eis a diferença da primeira edição para a última, citada na análise anterior. Assumindo, então, um papel social.

Tal constatação nos revelou um problema que tem se agravado nos últimos anos: o aluno do ensino médio ainda tem extrema dificuldade para escrever e, na maioria das vezes, reproduz, em sua escrita, frases clichês ou trechos de textos lidos, escrevendo um texto que não revela um fio condutor que orienta sua escrita. A nosso ver, a causa desse problema reside na ausência de um trabalho, ou melhor, de uma perspectiva que dê ao educando/escritor a oportunidade de vivenciar seu texto, de forma reflexiva, incentivando-o a valorizar a sua capacidade de ler, escrever e reescrever seu texto, num processo contínuo de autoaprendizagem e de aprendizagem compartilhada.



Concluimos, então, que o texto-motivador é um subsídio ofertado ao candidato para a construção do texto dissertativo-argumentativo, o próprio nome já denuncia o seu papel na prova: motivar. Em consonância com a proposta temática, seu conteúdo produz a base do assunto principal elaborado pelos examinadores. Sendo assim, espera um aluno reflexivo, porquanto o influencia a compreender e a deixar-se ser influenciado pelo tema. Exige do docente, portanto, que assuma a posição de mediador da relação entre o aluno e seu texto, não somente, um informante de regras estruturais. Sim, são necessárias, mas precisa-se de outras informações. O sendo, ao solicitar que seus alunos produzam um texto, sobretudo, o dissertativo-argumentativo, gênero em questão, deve proporcionar ao discente a possibilidade do contato com outros textos motivadores os quais sejam ligados, diretamente, à proposta do tema escolhido. Diante dessa realidade, em que as novas tecnologias têm aberto grandes possibilidades e a autoaprendizagem faz parte dessa mudança, uma inovação nos estudos sobre o texto, especialmente, no que concerne a preparação do aluno do ensino médio para a Prova de Redação do ENEM, visto ser perceptível algumas dificuldades que esses estudantes têm de produzir textos escritos relevantes, coesos, coerentes e com configuração adequada para o tipo de gênero pretendido, de forma especial, os argumentativos, deve ser adotada pelos docentes.

6. Conclusão

Debruçando-nos sobre essas análises, refletimos não somente sobre a importância da produção de textos na constituição dos sujeitos e da sociedade, evidenciando o aspecto discursivo-interativo desses indivíduos e suas particularidades diante da produção, recepção e circulação de seus textos, mas também divulgar e diagnosticar a relevância nas escolhas linguísticas e nas estratégias empregadas na produção do texto argumentativo, responsável também pela tessitura e temática das Redações do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Desse modo, entendemos que a prova de Redação do ENEM é de cunho reflexivo, textual e discursivo, pois exige o domínio da modalidade formal da língua portuguesa, à estruturação e progressão dos argumentos na defesa de um ponto de vista. Levar à sala de aula atividades de (re)escrita e de retextualização contribuem para que o discente tenha uma maior intimidade com seu texto, bem como do outro. Assim sendo, tornar-se-á um sujeito capaz de compreender a proposta feita pelo Exame Nacional do Ensino Médio e, sobretudo, escrever um texto coeso e coerente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Nomenclatura Gramatical Brasileira. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 152, de 24 de abril de 1957.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Brasília: Secretária de Educação Fundamental, 1997.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Tradução de Maria Erma1ntina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2011.

_____; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Org.) **Referenciação e discurso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 251-300.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de Texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In CALVACANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A.; (Org.). Referenciação. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.



PRECONCEITO LINGUÍSTICO E HIERARQUIZAÇÃO SOCIAL: UMA ABORDAGEM LINGUÍSTICO-HISTÓRICA

Joelma Ferreira Santos¹
Franklin Lima Santos²

RESUMO

Ao fazermos uma imersão histórica no que tange ao uso da linguagem, perceberemos que essa sempre esteve atrelada, invariavelmente, a classes sociais, regulando ou identificando, tipificando ou estratificando componentes dessas classes. Exemplo disso, vê-se no passar temporal da Grécia Clássica, quando se relacionava a linguagem com o conhecimento, e as profundas reflexões filosóficas que se davam, por ela, materializar e difundir. Na atualidade, a estratificação social, as relações de poder, formação e qualificação, costumam ser também acompanhadas por fatores reguladores da comunicação, passando a ser objeto de estudos linguísticos, chegando ao cume da preconização do conceito linguístico, pré-julgamentos ou subjetividades relacionadas a especificidades comunicativas. Nesse contexto, o presente artigo visa traçar uma linha de ocorrência dos aspectos de uso da linguagem, chegando ao preceito do preconceito linguístico, suas fundamentações teóricas desde os pressupostos de Saussure até os mais contemporâneos, a exemplo de Luchesi e Bagno, estabelecendo parâmetros entre uso, formalidade, coloquialidade, vícios e preconceitos.

179

Palavras-chaves: Preconceito linguístico, linguística, linguística histórica.

RESUMEN

Cuando hacemos una inmersión histórica en lo que toca al uso del lenguaje, percibimos que ella siempre estuvo referenciada, de forma invariable, a clases sociales, regulando o identificando, tipificando o estratificando componentes de esas clases. Ejemplo de eso, se ve en lo pasar temporal de la Grecia Clásica, cuando se relacionaba el lenguaje con el conocimiento, y las profundas reflexiones filosóficas que se daban, por ella, materializar y difundir. En la actualidad, la estratificación social, las relaciones de poder, formación y cualificación, acostumbran ser también acompañadas por factores reguladores de la comunicación, pasando a ser objeto de estudios lingüísticos, llegando a la cumbre de la preconización del concepto lingüístico, prejuizar o dar subjetividades relacionadas a especificidades comunicativas. En ese contexto, el presente trabajo como objetivo de trazar una línea de ocurrencia de los aspectos de uso del lenguaje, llegando al precepto del prejuicio lingüístico, sus fundamentaciones teóricas desde los presupuestos de Saussure hasta los más contemporáneos, a ejemplo de Luchesi y Bagno, estableciendo parámetros entre uso, formalidad, coloquialismo, vicios y prejuicios.

Palabras-claves: Prejuicio linguístico, linguística, linguística histórica.

1. INTRODUÇÃO

O século XIX foi marcado como sendo o do nascimento de uma ciência linguística, derivada de métodos experimentais com aplicações empíricas e sólidas teorias para análise das línguas, a linguística histórica.

¹ Graduanda do Curso de Letras Português-Espanhol da Faculdade Pio Décimo.

² Mestrado em Letras-UFS; Especialista em Teoria e Práticas Textuais-UFS; Graduado em Língua Espanhola-UFS; Professor da Faculdade Pio Décimo.

Posteriormente, a passagem para o século seguinte, no campo dos estudos linguísticos, tem-se ascensão os trabalhos de Ferdinand de Saussure que dividiu os estudos da linguagem, capacidade que o ser humano tem de simbolizar o mundo através das palavras, em língua e fala, ao ressaltar que:

Com o separar, a língua da fala, separa-se ao mesmo tempo: 1º- o que é social do que é individual; 2º- o que é essencial do que é acessório e mais ou menos accidental. A língua não constitui, pois, uma função do falante: é o produto que o indivíduo registra passivamente; não supõe jamais premeditação, e a reflexão nela intervém somente para a atividade de classificação. A fala é, ao contrário, um ato individual de vontade e inteligência, no qual convém distinguir: 1º- as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua no propósito de exprimir seu pensamento pessoal; 2º - o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar essas combinações. (Saussure, 1916, p.202)

180

Todavia, estudos mais modernos não fazem essa distinção, e os defensores das correntes funcionalistas enfatizam que o uso e o sistema estão sempre interagindo um com o outro. Desde a Grécia Antiga, é sabido que o emprego da língua é um instrumento de controle social e um fator de "estratificação social". No momento em que se define que o certo é uma determinada forma de expressar, sendo outras classificadas como erradas. Sobre isso Saussure nos questiona:

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotada pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade. A língua, ao contrário, é um todo por si e um princípio de classificação. Desde que lhe demos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação. (Saussure, 2012, p.41)

Quando se diz que está errado falar dessa ou daquela forma, está se apontando que determinadas pessoas estão erradas, afirmando-se, por via de consequência, que a linguagem não está solta, ou seja, faz parte do indivíduo. Então, quando se oprime a linguagem automaticamente o indivíduo também é oprimido. Com isso, vê-se há muito criar um modelo idealizado de língua ao qual somente tem acesso indivíduos que puderam submeter-se à instrução formal, em detrimento de fatia diversa população que fica fora desse modelo "ideal" de comunicação e, conseqüentemente, ingresso em um excludente social.



Em tempos de democratização do acesso à internet e de explosões de uso das redes sociais, nas formas que as pessoas se expressam e escrevem está cada vez mais evidente uma nova tendência dinâmica comunicativa onde erros eventualmente cometidos são cada vez mais latentes. Para alguns, essas incorreções expõem a fragilidade do ensino da língua portuguesa nas escolas; no entanto, esse julgamento também expõe outra face da nossa sociedade: um velado, e às vezes não, preconceito linguístico, conceito do campo linguístico em que se discute como a rejeição a alguns modos de falar e de escrever no nosso idioma acabam por revelar formas diversas de discriminação.

O preconceito linguístico pode ser explicado como qualquer tipo de atitude que leva uma pessoa a discriminar a outra pelo modo que se expressa oralmente, ou por meio da escrita, levando-se a uma expectativa da parte de cada um dos sujeitos envolvidos no discurso para que nos expressemos dentro de um mesmo viés comunicativo. Assim como acreditamos que o nível escolar define o nível linguístico com o qual nos comunicamos, às camadas mais instruídas recai a expectativa de uma boa articulação da língua e de que seus interlocutores falem com um determinado padrão comunicativo.

Logo, a quebra dessa expectativa, revelada pelo uso, ou não uso, de vocabulário de uma própria região de onde se chancela o ato comunicativo, ou se a pronúncia não corresponde àquilo que se espera, ou se rastros de impropriedades gramaticais são revelados no discurso, vê-se concretar, por via de consequência, um sentimento de superioridade em relação aos entes realizadores das trocas de turnos comunicativos, diversificadas por condutas de rechaço, prejulgamentos, etc, dando azo ao que ora se preconiza como preconceito linguístico, que no revelar de um caráter minudente de avaliação, pode ser comparado também, em alguns casos, a preconceito social.

O preconceito linguístico, conceito da área da linguística, ciência na qual se estuda a linguagem, consiste em qualquer crença sem fundamento científico acerca das línguas e de seus usuários, ou o julgamento depreciativo contra determinadas variedades linguísticas.

Para Bagno (2004), o preconceito linguístico pode ser explicado como qualquer tipo de atitude que leva uma pessoa a discriminar a outra pelo modo como essa pessoa fala. Então, existe uma expectativa, em geral, de que cada um daqueles mais letrados de uma sociedade subjugue àqueles menos favorecidos intelectualmente? As camadas urbanas mais instruídas sempre criam uma expectativa de que os interlocutores falem de maneira homóloga às suas?



As respostas a tais conjecturas é o que se busca assentar com o presente estudo, que se levará a cabo com uma abordagem de como a diversidade dos atos comunicativos foram e são encarados desde a Grécia, com os estudos filosóficos com o uso da língua para sua propagação e a expansão dominante dos povos que possuíam, no uso da linguagem, importante instrumento de dominação e escalonamento social, até os estudos contemporâneos sobre uso da linguagem e suas caracterizações.

2. DO LATIM AO PORTUGUÊS DO BRASIL – PANORAMA HISTÓRICO

Para o desencadeamento do estudo em questão é imprescindível situar o contexto, pois, o processo histórico é contínuo, possui avanços e recuos, mudanças de rumos, idas e vindas. As pessoas fazem parte deste cenário, da dinamicidade que é o fator que impulsiona a vida.

Segundo Jadolet (2001) sempre há necessidade de informar-se sobre o mundo a nossa volta, para ajustar-se a ele, saber comportar-se, identificar e resolver os problemas que se apresentam. As representações são sociais e estão ao redor de todas as pessoas e fazem parte do mundo e, por isso, existentes na vida de todas as pessoas.

Nesse sentido, partimos do pressuposto do surgimento do latim, que apesar de muito se afirmar como sendo uma língua morta, por força do pouco e quase isolado uso, até a constatação de que proporciona ela, para nós, um poder cognitivo muito grande, já que forma parte imensa do contexto histórico-evolutivo do nosso idioma. Sobre isso Oliveira (p. 14, 2016) afirma que:

A linguagem humana é uma ferramenta em construção, por estar vinculada e inserida nas ideias do ser humano. Portanto, é fundamental insinuar cada vez mais o conhecimento histórico deste patrimônio a fim de que as gerações possam usufruí-lo com eficácia de acordo com o idioma materno e acompanhar seu processo evolutivo.

Com o passar dos tempos, filólogos e linguistas foram percebendo que havia várias línguas parecidas, o que originou a construção de diagramas arbóreos para a representação histórico-representativo do surgimento do latim, conforme se vê a seguir:



Fonte: <Bia. <http://biasenday.blogspot.com.br/2012/01/lingua-portuguesa-e-sua-historia.html>>.

Ao debruçarmo-nos à análise verificamos que o tronco linguístico indo-europeu se bifurca em dois ramos: o ramo asiático e o ramo europeu, que também se divide em dois braços: o braço norte (europeu do Norte) e o braço sul (europeu do Sul), sendo o braço Sul o sub-ramo ítalo-céltico.

A partir do século XIX, a seguinte descoberta obteve êxito somente com o surgimento do método histórico comparativo da linguística, através de demonstrações de filiação ou parentesco entre as línguas do globo.

A seguinte base ou tronco comum às línguas clássicas gregas e latim remonta a família linguística indo-europeia. Contudo, percebemos que as línguas naturais são entidades com um certo dinamismo, experimentam fases evolutivas no decorrer de sua existência, estando sujeitas a mudanças para uma adaptação conforme as exigências de comunicação no qual estão presentes em cada etapa de desenvolvimento.

Nesse percurso, as línguas podem migrar para outras áreas geográficas, entrando em contato com outras línguas, dando origem a outros idiomas, como aconteceu com as línguas dos romanos, o latim, que ao ser transplantado para a colônia do Império Romano, possibilitou surgimento de línguas como o português e o galego, na Península Ibérica.

De forma didática, pode-se traçar a evolução da língua portuguesa por via da divisão em cinco períodos, como veremos a seguir:



- O **pré-românico** – que tem como ponto de partida o latim vulgar. O latim vulgar foi o idioma levado pelos soldados para as áreas conquistadas no Império Romano, porque era a língua oficial de Roma;

- O **Românico** - línguas que resultaram da diferenciação do latim levado pelos conquistadores romanos;

- O **Galego português** – o idioma da Galiza, na atual Espanha, e das regiões portuguesas do Douro e Minho, que permanecem até o século XIV;

- O **Português arcaico** - é o idioma falado entre o século XVIII e a primeira metade do século XIX. É nesse período que começam os estudos gramaticas da língua portuguesa;

- **Português moderno** – que é o idioma falado atualmente no Brasil e nos demais países onde esse idioma é o oficial.

A história da língua portuguesa no Brasil deu-se por um processo da expansão territorial português que levou essa língua a quatro continentes. Onde chegou, o idioma sofreu com as influencias locais.

No Brasil, por exemplo, há palavras hoje utilizadas de origem indígena, africana, francesa, espanhola, o que fomentam vários estudos no ramo da dialetologia que classificam existir no País, hoje, seis grandes grupos dialetológicos:

- O grupo da região da Amazônia: denominado amazônico;
- O grupo da região Nordeste: ora denominado nordestino;
- O restante do país é dividido em: baiano, fluminense, mineiro e sulista;
- A região localizada no norte do estado do Mato Grosso é classificada como incaracterística.

Essa diversidade dialetológica traz consigo, logicamente, características bastante intrínsecas, particulares, sejam por herança de colonizadores, seja por influencias do próprio conservadorismo ou purismo comunicativo. E é justamente por e nessa diversidade que muitas vezes vê-se registras as ocorrências de distanciamentos, prejulgamentos ou julgamentos entre o certo ou o errado, muitas vezes e por vezes levado à baila pelo desconhecimento histórico-evolutivo do nosso idioma.

3. LÍNGUA, ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL E O PRECONCEITO LINGÜÍSTICO

O Brasil é, infelizmente, marcado por uma hierarquização muito forte da sociedade. Existem categorias sociais nas quais se registram os maiores índices de submissão ao poder de todas as esferas: mulheres, negros, homossexuais, pobres; entre



outros. As elites socioeconômicas e culturais querem e mantêm uma posição de status privilegiado, tentam manter distancias culturais ao resto da população, e uma das maneiras de se fazer isso é por meio da linguagem.

É importante salientar que o preconceito é muito curioso. Por estar tão impregnado na cultura, se naturalizou de certa forma que nem mesmo os movimentos que procuram denunciá-lo se lembram dele. Certamente esse fenômeno se deve a essa grande formação histórica do Brasil, em que pessoas que ocupam as camadas privilegiadas sempre tentaram se afastar das classes menos abastadas, muitas vezes também identificada pelas peculiaridades encontradas no processo de comunicação.

De fato, de algum tempo para cá, linguistas têm feito um movimento muito grande para denunciar esse tipo de discriminação pela linguagem, sendo um tema bastante recorrente, hodiernamente, em livros didáticos. É sabido que em outras sociedades, a língua falada em um mesmo lugar às vezes é uma língua que sofre o preconceito. Já no Brasil, em que a maioria da população fala português, percebemos que são as variedades linguísticas que sofrem preconceito.

Assinalemos que a exemplo disso temos que, no Sudeste, a forma de falar do nordestino se torna pitoresca. Para eles, essa forma de falar é feia, errada. Salientamos também que as camadas sociais mais baixas são os principais alvos de discriminação, que precisa ser combatida e explicitada. Os sociólogos costumam diferenciar o Preconceito da Discriminação, sendo o preconceito uma atitude subjetiva. Bagno (2004), sobre isso, ressalta que:

Toda variedade linguística atende às necessidades da comunidade de seres humanos que a empregam. Quando deixar de atender, ela inevitavelmente sofrerá transformações para se adequar às novas necessidades. Toda variedade linguística é também o resultado de um processo histórico próprio, com suas vicissitudes e peripécias particulares. Se o português de São Luís do Maranhão e de Belém do Pará, assim como o de Florianópolis, conservou o pronome **tu** com as conjugações verbais lusitanas, é porque nessas regiões aconteceu, no período colonial, uma forte imigração de açorianos, cujo dialeto específico influenciou a variedade de português brasileiro falado naqueles locais. O mesmo acontece com algumas características "italianizantes" do português da cidade de São Paulo, onde é grande a presença dos imigrantes italianos e seus descendentes, ou com castelhanismos evidentes na fala dos gaúchos, que mantêm estreitos contatos culturais com seus vizinhos argentinos e uruguaios.

O dizer de Bagno faz assentar que as diferenças encontradas na diversidade da linguagem dos que vivem em diferentes regiões desse nosso país com dimensões continentais estão intimamente ligadas a questões formativas históricas, e não por

costumes, diferenças culturais, índices de conhecimentos ou qualquer outra questão que venha servir como forma de afastamento ou, em outras palavras, por preconceitos.

Nesse sentido, alçar um olhar mais próximo para enxergar o outro como igual dentro de um país com tantas características formativas diversas é necessário para, ao menos, minimizarmos os efeitos dos afastamentos que vivenciamos cotidianamente. No entanto, percebemos que combater o preconceito é algo muito difícil por se manifestar ele em um universo de subjetividades.

Nesse contexto, podemos mencionar que o conceito da norma desempenha uma importante função para o desenvolvimento da teoria linguística voltada para os padrões habituais e coletivos de comportamento linguísticos, assim definindo grupos da comunidade de fala, como também a posição do indivíduo nos diversos âmbitos sociais.

Para Dante Lucchesi:

O embate que se trava hoje na sociedade brasileira entre um projeto político que visa a manter a estabilidade e o desenvolvimento de um modelo econômico de acumulação e concentração de riqueza. E um outro projeto de reestruturação do modelo econômico vigente visando à distribuição de renda e à promoção do verdadeiro desenvolvimento social do país se refletirá inexoravelmente no campo dos estudos da linguagem. Cabe aos linguistas que se identificam com este segundo projeto não apenas fornecer – como buscamos fazer nesse texto – os fundamentos teóricos e empíricos para um efetivo questionamento dos modelos atuais da norma padrão no Brasil, mas ousar ir além e, desafiando os reacionários comandos paragramaticais, que hoje, aboletados nos meios de comunicação de massa, dão o tom do discurso sobre a língua na sociedade, propor uma atualização da norma padrão com base nos padrões reais de uso que verificamos nas normas linguísticas brasileiras, condição necessária para a verdadeira democratização do ensino da língua materna do país. (Dante Lucchesi, 1998, p.58)

O preconceito linguístico está tão impregnado e frequente em nossa cultura que nos chega parecer não existir. Imperceptível em alguns casos por configurar fatos encarados como normais. Para tanto, Bagno faz ressaltar a existência de um cenário constituído por mitos que nos revelam questões que necessitam de um olhar mais crítico para fins de percepção da manifestação desse preconceito. Senão, vejamos:

1 – “O português do Brasil apresenta uma unidade surpreendente”:

Como já esboçado no presente trabalho, afirmar-se categoricamente que o nosso idioma se manifesta de forma homogênea em todo país é um erro, muito por força dos contextos e rastros históricos da nossa própria colonização e, talvez seja essa afirmação uma necessidade ou uma imposição da escola na intenção da manutenção da norma linguística.



2- “Brasileiro não sabe português/Só em Portugal se fala bem português”.

Certamente se trata de uma análise preconceituosa, desinformada, não se considerando, inclusive, os aspectos que regem as diferenças da língua falada e da língua escrita. Acreditamos que essa ideologia está impregnada em nossa cultura há muito tempo.

3- “A língua portuguesa é muito difícil”.

Segundo Bagno esse mito tem sua origem geralmente no ambiente escolar, que por força de didáticas nem sempre efetivas para considerar a aprendizagem da língua portuguesa e as considerações entre a língua e a sua codificação tradicional, assim a consideram tanto na trajetória dos estudos quanto no universo posterior dessa vivência.

4 -“As pessoas sem instrução falam tudo errado”.

O que errado e o que é certo na manifestação oral da língua? Bagno responde a isso ao enfatizar que as formas desprestigiadas, condenadas, passam a ser valorizadas quando as camadas dominantes da população se utilizam delas. As formas de linguagem são frutos e manifestadas pelo ambiente social. Não se justifica o erro pelo grau ou não de conhecimento ou nível social.

5 - “O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão”.

Inexiste, segundo Bagno, essa estratificação ou pódio classificativo no que tange ao uso da nossa língua. O autor assenta que é preciso parar de atribuir a um único local ou a uma única comunidade de falantes o melhor ou o pior português, e passar a respeitar as diversidades de uso da língua.

6 - “O certo é falar assim porque se escreve assim”.

Esse mito faz menção à supervalorização da língua escrita, combinada, assim, com o esquecimento da língua falada.

7 - “É preciso saber gramática para falar e escrever bem”.

Nesse mito Bagno faz ressaltar o liame impositivo do mecanismo ideológico quando se vê impor o conservadorismo no ensino da nossa língua, principalmente no aspecto da aprendizagem gramatical. Ainda se confunde, e muitas vezes não por culpa dos aprendizes, Língua e gramática normativa. A norma culta existe independentemente da



gramática. Lógica é a existência da gramática como regramento da essência do idioma. Mas aplicação desse em meio aos ambientes sociais são questões díspares. O que se vê, segundo o autor, é a imposição da aprendizagem da gramática com fins ideológicos de manutenção de poder e controle social.

8 - "O domínio da norma padrão é um instrumento de ascensão social".

Em tom bastante irônico, Bagno ressalta que, se assim fosse, os professores ocupariam lugar de destaque na pirâmide que rege tanto o cenário social quanto o econômico do Brasil. Bagno faz um comparativo entre o preconceito linguístico e a injustiça social, afirmando que não se analisar a língua como uma questão política faz-se contribuir para a manutenção do quadro de distanciamento social por via do uso da linguagem.

É inegável que linguisticamente o que rege a comunicação é o entendimento, o reconhecer das mensagens nas trocas de turnos, independentemente de erros e acertos. Acima de tudo, o ambiente social é quem chancela a linguagem se formal ou informal. Consequentemente, sobrepujar uma a outra em diversidades de ambientes incorre-se em tênue risco de preconceito linguístico.

Muito se discute a importância de que a gramática rege o bom uso da língua, no aspecto regular, ter a consciência das práticas gramaticais favorece ao usuário o domínio do idioma nos ambientes sociais onde se manifestam as comunicações.

Com efeito, é indiscutível que os níveis de linguagem ou comunicação tem algo em comum com a estratificação ou nível social, levando-nos a acreditar que se incorre em preconceito linguístico, uma vez que não se mede conhecimentos por via da linguagem. Certamente, observar os pontos de vista que levam a concreta comunicação é fundamental para não cair no exame simplório do conhecer ou não a língua de uso.

CONCLUSÃO

Em síntese, o presente artigo visou traçar uma linha de ocorrência dos aspectos de uso da linguagem, chegando ao preceito do preconceito linguístico, suas fundamentações teóricas desde os pressupostos de Saussure até os mais contemporâneos, a exemplo de Luchesi e Bagno, estabelecendo parâmetros entre uso, formalidade, coloquialidade, vícios e preconceitos.

A escola é ainda figura como o espaço de língua formal, em que os alunos aprendem que existem normas que fundamentam formas corretas em se comunicar. Na opinião de muitos linguistas, no lugar de julgar as incorreções no processo comunicativo,



o que se deveria deixar claro é que essas normas não são naturais, foram construídas e alçadas a posições de regras por certo grupo social economicamente dominante. Assim, pode-se afirmar que o preconceito linguístico é também uma face do preconceito social.

Quem não faz uso da chamada norma culta da língua acaba exposto ao julgamento daqueles que acreditam que essa norma acaba definindo quem tem capacidades, inteligência e cultura. Na verdade, é perceptível que na variedade de utilizações da língua do nosso idioma, também existem diferentes lógicas, diferentes apropriações do saber, conhecimento e da cultura.

É, portanto, essa diversidade linguística que faz a língua viva. Claro que é fundamental conhecer as regras da Gramática e da ortografia, por exemplo, mas elas sozinhas não determinam quem é detentor do conhecimento.

189

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Linguística da Norma**. São Paulo: Edições Loyola. 2004
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015
- COUTINHO, Ismael de Lima. **Gramática Histórica**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2001
- Delta: **Documentação de estudos em linguística teórica e Aplicada**. Cláudia Hashimoto Figueiredo Cerqueira. Vol. 17, nº 2 São Paulo 2003, disponível em: Acesso em: 27 de fevereiro de 2016
- GUIMARÃES, Eduardo. A língua portuguesa no Brasil. Cienc. Cult. vol.57, no. 2, São Paulo. Apr./June 2005, disponível em <http://cienciaecultura.bvs.br>
- ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente**: a língua que estudamos a língua que falamos. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- JUNIOR, Levi Vargas. **Origem e história da linguagem**. Disponível em <https://www.portaleducacao.com.br>. Acesso em: 16 de fevereiro de 2016.
- OLIVEIRA, Maria Ronalda da Cruz de. **DIVERSIDADES LEXICAIS NA LÍNGUA PORTUGUESA FALADA NO BRASIL - HERANÇAS DE UM PROCESSO EM FORMAÇÃO**. TCC, Faculdade Pio X, 2016.
- SANTOS, Roberto Bispo dos. **Presença da língua latina em....** Aracaju: Editora Triunfo, 2013.
- SAUSSURE, De Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo- Ipiranga: Editora Cultrix. 2012.



A TIPOLOGIA DESCRITIVA E AS CARTAS DE COLOMBO: UMA ABORDAGEM TEÓRICA

Jéssica Almeida dos Santos¹

Josefa Felix do Nascimento²

Franklin Lima Santos³

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar a forma criativa e minuciosa das visões dispostas no livro que reúne as cartas das quatro viagens do Almirante Cristóbal Colón, e seu testamento, editado por Ignacio B. Anzoátequi. As cartas são divididas em cinco escrituras, onde se relatam as quatro viagens do descobridor e seu testamento, que são consideradas as primeiras descrições da América, nas quais Colón descreve com riqueza de detalhes sobre as terras, povos, a língua, tudo com uma destreza descritiva que beira um choque entre o real e o imaginário. Nesse sentido, o presente artigo objetiva apresentar conceitos sobre a tipologia textual descritiva, à luz autores como Othon M. Garcia (1973), e as características do processo de escrita presentes na produção de Colombo expostas por Anzoátequi (1946), que o classifica como, além de um ambicioso aventureiro, um verdadeiro letrado em sua época.

190

PALAVRAS-CHAVE: Tipologia textual; Cartas de Colombo; Produção textual;

RESUMEN

El presente trabajo objetiva presentar la forma creativa y minuciosa de las visiones dispuestas en el libro que reúne las cartas de los cuatro viajes del Almirante Cristóbal Colón, y su testamento, editado por Ignacio B. Anzoátequi. Las cartas son divididas en cinco escrituras, donde se tratan los cuatro viajes del descubridor y su testamento, que son consideradas las primeras descripciones de la América, en las cuales Colón describe con riqueza de detalles sobre las tierras, pueblos, la lengua, todo con una destreza descriptiva que bordea un choque entre lo real y lo imaginario. En ese sentido, el presente artículo objetiva presentar conceptos sobre el género descriptivo, bajo la visión de autores como Othon M. Garcia (1973), y las características del proceso de escrita presentes en la producción de Colombo expuestas por Anzoátequi (1946), que le clasifica como, allá de un ambicioso aventurero, un verdadero letrado en su época.

PALABRAS-CLAVES: Tipología textual; Cartas de Colombo; Producción textual; lenguaje descriptiva.

O CONTEXTO HISTÓRICO DA OBRA

Nos séculos XV e XVI, os europeus (portugueses y espanhóis), iniciaram um ciclo de grandes viagens pelos oceanos, Pacífico, Índico e Atlântico, com o objetivo de

¹ Graduanda do Curso de Espanhol na Universidade Federal de Sergipe (UFS).

² Graduada em Letras/Espanhol pela Faculdade Pio Décimo.

³ Professor orientador do Curso de Letras Português/Espanhol da Faculdade Pio Décimo.



descobrir uma rota às Índias, porque até então, somente os italianos de Génova e Veneza possuíam o monopólio do comércio de especiarias (pimenta, cúrcuma, gengibre, canela e outras especiarias) produzidas nas Índias. A Espanha começou ao final do século XV sua aventura através dos mares e em 1492 decidiu financiar a viagem de Cristóvão Colombo em busca das Índias.

O CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO E SOCIAL

191

O descobrimento da América é parte do contexto no período da história chamada Idade Moderna. Nesse momento, a base da economia da Espanha era a exportação de lã, no entanto, este comércio trouxe recursos decrescentes.

Os "Reis Católicos", Fernando e Isabel começaram a desejar desempenhar um papel no novo mundo.

Com a chegada da imprensa à Europa deu-se início a uma série de produções de livros e folhetos e, com isso, Colombo reuniu uma soma de informações, sobre o mar e terra e com estes documentos e mapas elaborou sua teoria.

O fator mais importante para a aceitação da teoria de Colombo foi a mentalidade europeia do mundo que começou a mudar. As pessoas já não estavam satisfeitas com a concepção da vida como um circuito fechado, como uma peregrinação, sob os olhos da Igreja, do céu ao purgatório ou ao inferno. Intercâmbios e benefícios privados já não eram palavras sujas. Nascia assim, um novo individualismo, dando lugar ali, como seu melhor resultado, o Renascimento, e como seu pior resultado, o Capitalismo.

Colombo era um católico fervoroso. Quando fala de sua viagem ao oeste, nunca deixa de lado os aspectos religiosos: converter aos "pagãos" da Ásia ao catolicismo, usar seu ouro para recuperar os Mouros na Terra Prometida. Ele cria que tivesse a ajuda divina.

CRISTÓVÃO COLOMBO (Vida e obra)

Cristóvão Colombo, descobridor do Novo Mundo, nasceu entre 1433 – 1436 e morreu em 20 de maio de 1506. Foi autor do primeiro testemunho escrito em espanhol sobre os povos americanos. Suas origens são desconhecidas, mas muitos creem que ele tivesse sido Genovês. Colombo realizou quatro viagens em 1492, 1498 y 1506 para o



Novo Mundo. Para conseguir apoio, sua viagem teve que confrontar teorias entrando em conflito com as crenças Ptolomaicas, que descreveu que todo corpo precipita-se ao vazio se antes não for devorado por bestas.

Essa ideia e a concepção geocêntrica da Terra eram as crenças de que a Igreja impunha. Colombo, para comprovar sua teoria e com base nos estudos do matemático, geógrafo e astrônomo italiano, chamado Paolo Toscanelli, viajou ao Sul, superando a Zona de Tórrida, e viajou ao norte, superando a Ultra Thule, comprovando assim que as crenças baseadas nos mapas de Ptolomeu não eram corretas. Começa assim uma jornada de seis anos até a coroa da Espanha aceitar financiar sua viagem, depois de firmar o contrato com o governo da Espanha em 17 de abril de 1492.

RESUMO DA OBRA

As obras abordam os diários de Cristóvão Colombo onde ele descrevia suas viagens e sua percepção de cada lugar, e sobre as pessoas distintas que falava em suas descobertas. São escritos muito descritivos e tem um aspecto muito encantado com cada nova terra descoberta. Tanto nas cartas como no testamento é possível perceber o quanto Colombo era devoto da fé cristã.

Em sua primeira carta Colombo escreveu sozinho; já a segunda viagem escreveu em latim Pedro Mártir de Anglería e na mesma viagem o médico Diego Álvarez Chanca, na terceira viagem de Colombo, o Frey Bartolomé foi seu escrivão e na sua quarta viagem quem ocupou essa posição foi seu filho Fernando.

Cristóvão Colombo não somente descobriu um novo Continente, com sua determinação ele pôs em marcha o projeto de Exploração do Novo Mundo.

ANÁLISE DA OBRA

Os escritos de Colombo são relatos das grandezas e riquezas que tinham as terras encontradas:

[...]La Española es maravilla: las sierras y las montañas y las vegas y las campiñas, y las tierras tan fermosas y gruesas para plantar y sembrar, para criar ganados de todas suertes, para edificios de villas y lugares. [...] y farto rios y buenos y grandes que es maravilla: las tierras della son altas y en ella muy buenas sierras y montañas altísimas, sin comparación de la

isla de Teneryfe, todas fermosísimas, de mil fechuras, y todas andables y llenas de árboles de mil maneras y altas, y parecen que llegan al cielo; y tengo por dicho que jamás pierden la foja, segun lo pude comprender, que los vi tan verdes y tan hermosos como son por mayo en España. Y dellos estaban floridos, dellos con fruto, y dellos en otro término, segun es su calidad; y cantaba el ruiseñor y otros pajaritos de mil maneras en el mes de noviembre por allí donde yo andaba. [...] En las tierras hay muchas minas de metales é hay gente in estimable número. ("las historias de las Indias" por Fray Bartolomé de las Casas: 1492 p. 01)

No entanto, como descreve Oviedo (1995), mesmo admirado com sua descoberta Colombo não esquecia sua missão:

"La mentalidad del descubridor bien podía entretenerse con visiones paradisiacas del hombre y la naturaleza americano, pero eso no le hacía olvidar que su acción tenía tres objetivos muchos más concretos: conseguir oro, reclutar esclavos y difundir la fe cristiana. (OVIEDO: 1995, cap. 2, p. 85)

Somente depois de muito tempo as obras de Colombo foram vistas como obras muito importantes, pois como apresenta OVIEDO (1995), Colombo tinha um jeito intenso de escrever:

"Colón no era un escritor y quizá tampoco un verdadero letrado de la época; era un gran navegante y un ambicioso aventurero a quien las circunstancias empujaron a escribir sobre las tierras que descubrió [...] sus textos no lo revelan como un estilista y si sus prosa es llana y en muchos pasajes monótona y meramente informativa. [...] Colón prefiere verlo o reenfocarlo con los ojos de su imaginación y su cultura [...] y este proceso lo pone más cerca de la literatura que de la historia." (OVIEDO: 1995, cap. 2, p. 84)

Ademais, mesmo sendo algumas vezes muito intenso em seus escritos sobre o Novo Mundo não deixa dúvidas da importância e da contribuição das escrituras do Almirante para toda a história do mundo.

CRISTÓVÃO COLOMBO E A TIPOLOGIA TEXTUAL DO SEU DIÁRIO

Descrever suas passagens pelas terras e suas navegações era o que Colombo fazia como uma maneira de registrar tudo o que encontrara em suas viagens pela América. Como sabemos, descrever fatos/acontecimentos em primeira pessoa é uma forte característica do gênero diário, e foi através deste gênero textual que Cristóvão Colombo registrou suas experiências, ideias, acontecimentos e fatos ocorridos no decorrer das suas viagens.



Baseadas em um discurso descritivo, as cartas de Colombo apresentam traços que transmitem um sentido metafórico da obrigação do imaginário à realidade, podemos notar isso na passagem do sonho das Índias, transformado no delírio do Paraíso.

Assim, o discurso é embasado no mito que está relacionado ao psicológico, onde o irreal é visto e encarado, exposto como algo real e corriqueiro. O diário das cartas de Colombo é rico em adjetivos de intensidade e metáforas que propiciam uma certa nitidez para o que é desconhecido.

Desse modo, podemos relacionar a obra de Colombo ao realismo fantástico, pois, embora as cartas de Colombo tenham sido algo que acontecera bem antes do período do realismo mágico e/ou fantástico, apresenta características muito fortes dessa corrente literária, a qual tem como particularidade unir o universo mágico à realidade.

Sendo assim, não se pode omitir que Colombo exhibe elementos irrealistas como sendo algo muito corriqueiro no cotidiano, e isso é refletido de maneira comprobatória entre as décadas de 60 e 70, quando o realismo mágico entra em vigor em um período de conturbação na América Latina. Conforme o pensamento de Coalla (1994, apud VOLOBUEF, 2000, p. 111), o fantástico/mágico tem como característica importante a aceitação dos fatos inexplicáveis pelo leitor, como se fossem reais.

Colombo não era um indivíduo que carregava consigo um esplendor no que diz respeito ao repertório linguístico, mas trazia internalizado em si as características de um homem de fé e que acreditava na civilização dos povos - catequização.

O discurso das cartas de Cristóvão Colombo não era, então, incrementado de bons termos linguísticos no que retrata a sua descrição, mas fazia jus a um discurso persuasivo e convincente, ou seja, embora Colombo não obtivesse certo conhecimento científico, o seu diário fora fomentado por uma corrente descritiva que convence o leitor quanto aos fatos contados, não havendo caminhos para suspeitas e/ou questionamentos negativos em relação ao descrito por ele no decorrer das suas viagens.

A linguagem verbal da obra é de caráter exaltador, o que permite que o diário das cartas de Colombo se caracterize num signo de qualificação estética maximalista, ou seja, marcada por um repertório linguístico descritivo voltado para um grande número de adjetivos e advérbios que o intensifica, são esses chamados de adjetivos e advérbios de intensidade.

Em relação ao mito, é importante sabermos que esse se manifesta claramente nas descrições de fala do próprio Colombo em relação à idade do canto e a condição do verde, sendo que tudo isso não passa de uma criação de um ambiente que provoca/cria certa

insinuação da felicidade que se referencia ao éden, ou seja, faz menção a um paraíso agradável e/ou encantador.

Observando o paragrafo acima, é notório que a mitificação tem certa relação para com os primórdios, para a formosura refletiva nas passagens bíblicas que são voltadas para a beleza do jardim do éden, o que podemos denominar como sendo paradisíaco dentro da narrativa descritiva de Colombo.

A tipologia textual descritiva é uma forma de representar todo e qualquer objeto de cunho sensível

"Descrição é a representação verbal de um objeto sensível (ser, coisa, paisagem), através da indicação dos seus aspectos mais característicos, dos pormenores que o individualizam, que o distinguem." (GARCIA, 1973 apud SITE DOS ESCRITORES)

Ao observarmos a corrente descritiva das cartas de Colombo, denota-se uma grande presença da mitificação voltada para a sagração da natureza e para um todo que envolva a inserção de Deus. Isso é uma característica muito marcante da literatura dos navegantes, o que se define na história teológica e/ou providencialista.

Essa história providencialista é muito presente em narrativas teológicas, e não acontece de maneira distinta na literatura de Colombo, vez que suas cartas estão dentro de um aglomerado da literatura de navegantes e, sendo ele um navegante, acreditava na intervenção divina nas horas e dias de navegação.

Para Colombo, se o vento está voltado para certa direção nos dias de sua navegação é porque Deus está conspirando a favor para que tudo ocorra conforme a realização/intervenção do poder Divino.

A tipologia textual descritiva da obra de Colombo tem uma forte necessidade de enfatizar as grandes navegações, as viagens como numa figura divina, o que comprova a existência e a conservação do cristianismo, forte marca da fé cristã, do poder divino nas narrativas descritivas providencialistas e/ou teológicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra literária de Colombo traz explanações dos diários das suas quatro viagens em busca das Índias, o que acabou resultando na grande descoberta da América. Colombo iniciou suas navegações muito cedo, tendo comandado aos 22 anos o seu primeiro navio, mas, embora tenha sido um grande navegador e um homem de grandes marcas medievais centradas na fé e na divindade, morreu pobre.

A literatura náutica de Colombo registrou a história da descoberta da América, apresentando paisagens e belezas naturais. Também apresenta certa crítica voltada para os Índios que, embora não fossem “escravos” e tivessem uma vida livre, acabaram por certos ápices da história sendo maltratados e dominados por aqueles que patrocinavam as viagens do grande navegante Colombo.

No decorrer do trabalho, vimos um breve relato do que retrata as viagens de Cristóvão Colombo. No entanto, as viagens de Colombo não foram sempre cheias de conquistas e divindades, sendo atravessadas também por situações conflituosas nas quais precisou ver a maldade sendo rebelada por partes dos seus patrocinadores para com os índios que sempre trabalharam e cultivaram a terra.

Os relatos de Colombo destacaram-se na descoberta de um novo mundo e a sua narrativa tipológica textual descritiva abrange muito do que se refere à mitificação e à sagração divina, isso porque a narrativa é voltada para uma valorização do divino.

Para que houvesse sucesso nas navegações, acreditava-se que era necessária uma intervenção do Divino, pois todas as obras voltadas para a literatura náutica possuem uma inter-relação para com a divindade.

Nesse conceito, o navegante era advindo de uma fé inabalável e centrado no cristianismo, o que faz da sua descrição narrativa um discurso voltado para o maravilhado, que está envolvido para/na linguística, pois esse é o campo que estuda os diversos adjetivos e advérbios de intensidade marcados no diário de Cristóvão Colombo.

Assim, a obra como um todo é fruto de uma narrativa descritiva movida pela narrativa teológica e pela intervenção de Deus para as navegações, o que faz com que o leitor reconheça a interferência do divino nas grandes navegações, nas histórias dos acontecimentos durante todo o período de navegação de Colombo.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Fernando Conchuso. Cristóbal Colón – biografía. Disponible en <www.cristobal-colon.com/> acceder en 04 de nov. 2015

ALVES, Maria José de Assunção. Colombo e contexto da conquista da America. Disponível en <www.webartigos.com/artigos/colombo-e-o-contexto-da-conquista-da-america/25814/> acceder en 04 de nov. 2015

COLÓN, Cristóbal. Los cuatro viajes del Almirante y su testamento. Edición y prólogo Ignacio B. Anzoátequi. Octavo edición. Editora Espana-Calpa, S. A. Madrid 1946. Versión en PDF



GOMES, Cristina. Grandes Navegações. Disponível em www.infoescola.com/historia/grandes-navegacoes/ > acessar em 04 de Nov. 2015

OVIEDO, José Miguel. Historia de La literatura hispanoamericana. 1. De los orígenes a la Emancipación. Alianza Editora, S. A. Madrid 1995. Versión en PDF

VOLOBUEF, Karin. Uma Leitura do Fantástico: A invenção de Morel (A. B. Casares) e O processo (F. Kafka). Revista Letras, Curitiba, n. 53, p. 109-123, jun. 2000.
http://www.sitedoescritor.com.br/sitedoescritor_professor_virtual_assuntos_descricao.html. Acessado em 20 de Outubro de 2017.



ENSINO DE LÍNGUA MATERNA, PRÁTICA DOCENTE, VARIANTES LINGÜÍSTICAS E EXCLUSÃO SOCIAL: A REALIDADE DA EDUCAÇÃO EM ESCOLAS BÁSICAS DA REDE ESTADUAL DE SERGIPE

Kéziah Conceição Almeida Santos Carvalho¹

Amanda de Andrade Nascimento Chaves²

RESUMO

A partir dos estudos da Sociolinguística e na prática como professoras da rede básica estadual e da rede particular de ensino, que percebemos as diferenças linguísticas presentes numa determinada comunidade, no caso a cidade de Pedrinhas/Se, e como essa diferenciação linguística entre os estudantes desta cidade e os da capital do estado, Aracaju, causavam, nestes, rechaço por aqueles. Daí a necessidade de buscarmos entender de que forma esse fenômeno atinge os estudantes de Pedrinhas, visto que os mesmos, quando em contato com os estudantes de Aracaju, sentiam-se, muitas vezes constrangidos, sendo excluídos dos círculos estudantis e sendo chamados por muitos de "tabaréus", pois sua fala era, de algumas formas, diferenciada da fala padrão dos acadêmicos aracajuanos. Têm-se, portanto, neste trabalho, a pretensão de descobrir de que forma esse estranhamento causado pela variação linguística pode afetar os estudantes oriundos de cidades interioranas. Por isso é importante que se faça um trabalho, em sala de aula, de esclarecimento quanto às variantes linguísticas, pois ao sabermos todas ou ao menos algumas acepções de diversas palavras que fazem parte do vocabulário linguístico sergipano, faz-se mais efetiva a comunicação entre aluno-professor e, principalmente, entre aluno-aluno, para que o estranhamento causado, inicialmente, possa ser desfeito e transformado em aprendizado.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Sociolinguística. Variação linguística.

RESUMEN

A partir de los estudios de la Sociolinguística y la práctica como maestra de la lengua española de la red básica de la educación estatal, que perciben las diferencias lingüísticas presentes en una comunidad dada, por ejemplo, la ciudad de Pedrinhas/Se, y cómo esta diferenciación lingüística entre los estudiantes de esta ciudad y la capital del estado, Aracaju, causados en estos, el rechazo por ellos. De ahí la necesidad de tratar de entender cómo este fenómeno afecta a los estudiantes de Pedrinhas, ya que los mismos, al entrar en contacto con los estudiantes de Aracaju, sintió, a menudo limitado, siendo excluidos de los círculos estudiantiles y ser llamados por muchos "tabaréus" porque su discurso era, en cierto modo, diferente patrón de expresión de los académicos Aracaju. Tenemos, por lo tanto, en este trabajo, la tarea de averiguar cómo este distanciamiento provocado por la variación lingüística puede afectar a los estudiantes de las ciudades del interior. Así que es importante para hacer un trabajo, en el aula, una aclaración con respecto a las variantes lingüísticas, como conocer todas o al menos algunos significados de varias palabras que forman parte del vocabulario del idioma de Sergipe, es una comunicación más eficaz entre estudiante-profesor y especialmente entre alumno-alumno, por lo que el distanciamiento causado inicialmente para ser desguazados y se convirtió en el aprendizaje.

Palabras clave: Lengua Portuguesa. Sociolinguística. Variación lingüística.

¹ Especialista em Tradução, Metodologia e Ensino da Língua Espanhola pela Faculdade São Luís de França.

² Especialista em Diversidade Linguística e Língua Portuguesa pela Faculdade São Luís de França.

1 INTRODUÇÃO

Sabemos que a Sociolinguística é a parte da Linguística que faz seus estudos enfocando a Língua, a Cultura e a Sociedade, e podemos, também, afirmar que Língua e Sociedade se interrelacionam de tal modo que é impossível pensar a existência de uma sem a outra. É, justamente, no seio da sociedade, com suas particularidades e afinidades, que as falas fluem e a interação ocorre. O condicionamento social da linguagem está em consonância com traços que se enraizaram, de forma muito profunda, na mente coletiva da comunidade linguística e os dados então coletados possibilitam a análise que confirma: “a mudança linguística ocorre em função de pressões sociais que podem ser observadas e descritas.” (LABOV, 1969).

E é a partir dos estudos dessa ciência, e na prática como professoras da rede básica estadual de ensino e da rede particular, que percebemos as diferenças linguísticas presentes numa determinada comunidade, no caso a cidade de Pedrinhas, e como essa diferenciação linguística entre os estudantes desta cidade e os da capital do estado, Aracaju, causavam, nestes, rechaço por aqueles. Daí a necessidade de buscamos entender de que forma esse fenômeno atinge os estudantes de Pedrinhas, visto que os mesmos, quando em contato com os estudantes de Aracaju, sentiam-se, muitas vezes constrangidos, sendo excluídos dos círculos estudantis e sendo chamados por muitos de “tabaréus”, pois sua fala era, de algumas formas, diferenciada da fala padrão dos acadêmicos aracajuanos.

As marcas linguísticas presentes na fala, marcam, dentre outros, classes sociais, nível acadêmico, lugar de procedência, muitas vezes considerados por parte da sociedade como inferior. Essas marcas presentes na fala, marcam também a pessoa que fala, rotulando-a como membro do grupo majoritário ou o grupo tido como padrão, ou dos grupos marginalizados, por sua proveniência do interior do Estado, o que muitas vezes é confundido como falta de cultura, pelo grupo padrão.

Têm-se, portanto, neste trabalho, a pretensão de descobrir de que forma esse estranhamento causado pela variação linguística pode afetar os estudantes oriundos de cidades interioranas. Esta pesquisa pode contribuir para um melhor entendimento, por parte dos professores de como se dá esse fenômeno e que providências podem ser tomadas para evitar constrangimentos, futuros complexos e discriminações, visto que os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Orientações para o Ensino Médio e os mais recentes estudos na área da Sociolinguística prevê um ensino não simplesmente voltado



para os conteúdos, mas para a formação integral do aluno, contribuindo para que este faça parte da sociedade de uma forma mais justa e igualitária, sem preconceitos para com o outro, uma formação mais cidadã voltada para a inclusão social e à ideia de letramento. Como se trata de um levantamento bibliográfico, não haverá pesquisa empírica.

Alguns são os objetivos perseguidos neste trabalho, dentre os quais estão: verificar se as variantes encontradas em escolares oriundos do interior do Estado apresentam diferenças substanciais das variantes dos escolares da capital e constatar de que forma essas variantes afetam os estudantes quando estes entram no ambiente escolar aracajuano.

200

2 VARIAÇÕES LINGÜÍSTICAS

Desde que a Sociolinguística surgiu e se consolidou nos meios acadêmicos, existe a clara noção de que há um vínculo bastante perceptível entre linguagem e sociedade. Abordar a linguagem na sua natureza intrínseca passou a significar a abordagem de sua relação com o social. Bourdieu (apud Camacho, 2000) sustenta que, de uma forma ou de outra, “esta relação é questão central deste campo de investigação”. Assim, mesmo sujeitas a inúmeros pontos de vista e de métodos, as teorias sobre a relação linguagem-sociedade atentam para um requisito que já se tornou senso comum entre estudiosos da linguagem. Concorda-se que:

Do ponto de vista sociológico e antropológico, simplesmente não existe nenhum ser humano que não tenha nascido dentro de um grupo social com seus valores, suas crenças, seus hábitos, seus preconceitos, seus costumes, sua arte, suas técnicas, sua língua. (BAGNO, 2003, p.58)

Dessa forma, a questão da inclusão social ou seu caráter excludente, na sala de aula, necessita de uma reflexão sobre o papel dos projetos de inclusão social naquilo que concerne ao campo da prática educacional, ou seja, nos direitos de cidadãos à educação. Assim, a diversidade de variantes sociais como campo de atuação da Sociolinguística como ciência que se ocupa dos fenômenos variacionais da linguagem, vinculada à prática educacional, como prática de interlocução, requer a preservação do caráter sócio-identitário dos sujeitos envolvidos neste processo (alunos e professores,) já que, na diversidade social de sujeitos estão inclusos seus bens linguísticos, inalienáveis da pessoa, na interação social.



O objeto de estudo da Sociolinguística passa a ser a diversidade linguística, que se relaciona com: a identidade social do emissor, que envolve dialetos de classes sociais, falas femininas e masculinas, a identidade social do receptor, o contexto social, os estilos formal e informal, bem como o julgamento social distinto que os falantes fazem do próprio comportamento linguístico e dos outros, as atitudes linguísticas.

Segundo Camacho (2000), podemos descrever as variedades linguísticas a partir de dois parâmetros básicos: a variação geográfica (ou diatópica) e a variação social (ou diastrática). A variação geográfica ou diatópica está relacionada às diferenças linguísticas distribuídas no espaço físico. Enquanto que a variação social ou diastrática relaciona-se a um conjunto de fatores que têm a ver com a identidade dos falantes e também com a organização sociocultural da comunidade de fala. Assim, teremos variações de natureza social como classe, idade, sexo, situação ou contexto social.

Às variações linguísticas relacionadas ao contexto chamamos de variações estilísticas ou registro. Os parâmetros de variação linguística são diversos: no ato de interagir verbalmente um falante utilizará a variedade linguística relativa a sua região de origem, classe social, idade, escolaridade, sexo, entre outras. Segundo Alkmin, (2004, p. 23)

Ao estudar qualquer comunidade linguística, a constatação mais imediata é a existência de diversidade ou da variação. Ou seja, toda comunidade é diferenciada pela forma de falar, a essa diferença na fala, a sociolinguística chama de variedade linguística, e o seu conjunto repertório verbal. (...) língua e variação são inseparáveis.

Em qualquer comunidade de fala, podemos observar a coexistência de um conjunto de variedades linguísticas. Ela se dá no contexto das relações sociais estabelecidas pela estrutura sociopolítica de cada comunidade. Na realidade objetiva da vida social, há sempre uma ordenação valorativa das variedades linguísticas em uso, que reflete a hierarquia dos grupos sociais. Em todas as comunidades, contudo, existem variedades que são consideradas superiores e outras inferiores: trata-se da intervenção de dados e circunstâncias exteriores à língua (como o domínio classista) interferindo em sua validação. Como afirma Gnerre (apud Camacho 2000): "uma variedade linguística vale o que valem na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais".

Alkmin (2004, p. 40-41), por sua vez, considera que a variedade padrão (norma culta) não é a língua por excelência, tendo em vista que:

A língua original, posta em circulação, da qual os falantes se apropriam é o resultado de uma atitude social ante a língua que se traduz pela seleção de um dos modos de falar entre os vários existentes na sociedade e pelo estabelecimento de um conjunto de normas que definem o modo 'correto' de falar.

Toda a língua é adequada à comunidade que a utiliza; é um sistema completo que permite a um povo exprimir o mundo físico e simbólico em que vive. A variedade padrão coincide com a variedade linguística falada pela burguesia e pela classe dominante. Portanto, não existem variedades linguísticas inferiores ou superiores.

202

Podemos destacar que, para que a comunicação não soe artificial, é preciso que os interlocutores façam ajustes na linguagem adotada e, se preciso, abdicuem da linguagem formal em situações em que geraria incompreensões por parte dos parceiros. Sobre isso, ao discutir a questão do padrão real e do preconceito linguístico, Mollica e Braga (2003) alegam que toda língua apresenta variantes mais prestigiadas do que outras e que:

Os estudos sociolinguísticos oferecem valiosa contribuição no sentido de destruir preconceitos linguísticos e de relatar a noção de erro, ao buscar descrever o padrão real que a escola, por exemplo, procura desqualificar e banir como expressão linguística natural e legítima. (MOLLICA; BRAGA, 2003, p. 13).

Para a Sociolinguística, a natureza viável da língua é um pressuposto fundamental que orienta e sustenta a observação, a descrição e a interpretação do comportamento linguístico. A não aceitação da diferença é responsável por numerosos e nefastos preconceitos sociais e, neste aspecto, o preconceito linguístico tem um efeito particularmente negativo. A intolerância linguística é um dos comportamentos sociais mais facilmente observáveis, seja na mídia, seja nas relações sociais cotidianas, seja nos espaços institucionais.

A natureza discriminatória que a linguagem pode assumir, em função da variação linguística e dos mecanismos de estigmatização, leva-nos, na condição de professores e pesquisadores a refletir sobre a questão que mais nos afeta: em que grau o processo de ensino da língua materna contribui para o agravamento ou para a simples manutenção das situações de exclusão, que está sujeita a população socialmente marginalizada?

A tradição pedagógica replica que, na prática de quem educa, há uma e somente uma língua correta e eficaz a todas as circunstâncias de interação. Essa variedade de linguagem é, com efeito, uma forma institucionalizada de imposição e que, por isso, adquire o direito de ser a língua, restando às demais variedades, cuidados repressivos.



Dessa forma, o sentimento de aversão que a pedagogia da língua cria é tal que os danos podem ser irreversíveis. A ignorância da variação linguística constitui um dos desafios psicopedagógicos contemporâneos como os estudos realizados por pesquisadores que identificaram muitos alunos avaliados como alunos com alguma deficiência, fazendo-os frequentar classes especiais, por tratarem variações linguísticas como “déficit cognitivo”.

A escola não reconhece a legitimidade da variação linguística e a transforma em “erro” e patologia, encaminhando estes alunos aos consultórios de psicologia e fonoaudiologia, resultando tais encaminhamentos em exclusão escolar, o que Labov em 1964 já havia identificado como um conflito entre a norma ensinada pela escola e a fala que identifica com a comunidade.

Sergipe é um estado com uma diversidade linguística bastante diversificada, mesmo sendo um estado considerado tão pequeno, pelos padrões brasileiros, já que vivemos num país continental. Essa variedade demonstra e desvenda vários traços do povo que por aqui vive, como, inclusive, origens de diferentes povos. Das variedades linguísticas, pode-se dizer que:

Embora o indivíduo possa utilizar variantes, é no contato linguístico com outros falantes de sua comunidade que ele vai encontrar os limites para sua variação individual. Como o indivíduo vive inserido numa comunidade, deverá haver semelhança entre a língua que ele fala e a que os outros membros da comunidade falam. (BELINE, 2002, P.125).

Essa variedade é facilmente observável em qualquer lugar que andemos como praças, feiras, e vários lugares, principalmente nos povoados sergipanos. A variedade abrange não somente o vocabulário, mas no ritmo da fala, como por exemplo, na duração da pronúncia das palavras, como se os fonemas fossem mais longa forma como se faz um cumprimento, uma crítica, e entre outras coisas, que demonstra longos, o que, por vezes, faze-nos crer que o falante está praticamente cantando. Essa forma “cantada” de falar, já é bem típica da região nordeste, mas de um Estado para outro há mudanças nessas variações, inclusive, como dito acima, dentro do próprio Estado.

3 CONCLUSÃO

Portanto, as variações existem e estão aí para provar que a língua nunca foi nem jamais será homogênea. Porém, há que se aperceber das dificuldades sofridas por determinados grupos de estudantes que sofrem até bullying por sua pronúncia mais arrastada ou que apresenta outro tipo de variação divergente da padrão. Há que se fazer

uma revisão nos manuais dos professores para que estes saibam, além de compreender e aceitar como parte da língua, as variantes que divergem da variante padrão, que saibam como lidar com o estranhamento e rejeição que ocorre quando este fenômeno acontece. Um dos maiores problemas ainda está no ensino tradicional de língua materna, onde a gramática se faz o eixo central para o ensino desta. Não queremos dizer que a gramática não deve ser ensinada, mas hoje, é inaceitável um ensino de língua materna e até mesmo língua estrangeira cujo foco seja a gramática.

Depois dos PCNs e OCEMs, que são parâmetros e orientações desenvolvidos pelo Ministério da Educação para servirem de direcionamento nos ensinos fundamental e médio, onde há claramente um rechaço ao ensino tradicional onde a gramática era ensinada como se fosse lei e as variantes linguísticas e a fala abertamente marginalizadas. Isso fez, durante muito tempo e, atrevemo-nos a dizer, perpetua-se até os dias atuais nas salas de aula do Estado, tornando os estudantes que fogem desse padrão, pessoas de menos importâncias aos olhos dos demais estudantes e do próprio professor.

Um dos grandes passos para que se possa resolver essa questão está, principalmente no eixo principal dos currículos dos cursos de Pedagogia, pois não há uma disciplina de linguística, o que dificulta o entendimento da linguística e dos complexos processos que a norteiam. Dessa forma, perpetua-se desde os níveis mais básicos de ensino, que seria o ensino fundamental menor, que é a base para o futuro linguístico dos alunos.

Segundo Tarallo (1986, p. 08), citado por Santana, variantes linguísticas "são distintas formas de se dizer a mesma coisa dentro de um mesmo contexto". A um conjunto de variantes dá-se o nome de variável linguística. Essas variáveis podem ser divididas em: dependentes e independentes. Dependentes: estuda o fenômeno, através da aplicação da regra de concordância nominal, aquela forma que está em competição, seja pela presença ou ausência dessas formas. Já as independentes: os fatores linguísticos estruturais ou extralinguísticos (sociais) influenciam o uso de uma ou outra variante, esses fatores formam as variáveis: independentes ou explanatórias.

Para a Sociolinguística, o mais importante é a comunicação, ou seja, que a comunicação seja efetiva, afinal é na interação que os significados são construídos. Fora dos contextos, a linguagem fica sem sentido, pois não se sabe o que nem para quem está sendo dito. Da mesma forma, o mais importante não é que esteja gramaticalmente correto, mas que tenha sentido para quem diz, principalmente, para quem ouve. Repetindo, não que a gramática não seja importante, isso está fora de cogitação, mas o

mais importante é que a comunicação faça sentido. Por isso é importante que se faça um trabalho, em sala de aula, de esclarecimento quanto às variantes linguísticas, pois ao sabermos todas ou ao menos algumas acepções de diversas palavras que fazem parte do vocabulário linguístico sergipano, faz-se mais efetiva a comunicação entre aluno-professor e, principalmente, entre aluno-aluno, para que o estranhamento causado, inicialmente, possa ser desfeito e transformado em aprendizado sobre o quão nosso vocabulário sergipano é rico e que, principalmente, não há uma linguagem superior à outra. São apenas formas diferentes de expressões. Dessa forma, o professor contribui para uma melhor interação entre os educandos, evitando, como isso, o bullying e outras formas de assédio moral, inclusive agressões verbais e físicas, além de enriquecer o aprendizado do alunado e do próprio professor.

Isso oferece uma grande contribuição para todos, pois desmistifica várias questões preconceituosas e enriquece nosso já tão vasto vocabulário linguístico, aumentando nossa compreensão acerca do discurso do outro e enriquecendo o nosso próprio discurso. Segue, ainda, para complementar este trabalho, algumas das expressões que fazem parte da variedade linguística de nosso Estado.

REFERÊNCIAS

- ALKMIM, Tânia Maria. **Sociolinguística**. Parte I. In: MUSSALIM, Fernanda, BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- BAGNO, MARCOS. **Preconceito Linguístico**. 21ª ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- BELINE, Ronald. **A variação linguística**. In: FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à linguística (I. Objetos teóricos)**. São Paulo: Contexto, 2002, p. 121-140.
- BRASIL. Ministério da Educação, Governo Federal. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> acessado em: 10 de junho de 2017.
- CAMACHO, J. **Sociolinguística parte II**. In MUSSALIN e BENTES. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. V.1, 3ªed. São Paulo: Cortez, 2000.
- LABOV, W. **The logic of nonstandard English**. Philadesphia. University of Pennsylvania Press. 1969.
- MOLLICA, Maria Cecilia e BRAGA, Maria Luiza. **Introdução à Sociolinguística: O Tratamento da Variação**. São Paulo: Contexto, 2003.



SANTANA, J.L. **Variedade Sergipana: "O Jeitinho do Falar Sergipano"**. Disponível em: < http://midia.unit.br/enfope/2013/gt2/variedade_sergipana_jeitinho_falar_sergipano.pdf > Acessado em: 22 de julho de 2017.

ANEXOS

Pequeno glossário de palavras e expressões usadas em Sergipe:

A como? - qual é o preço? Quanto custa?

A migué - à toa, relaxado, largado, sem interesse.

Apois - expressão de concordância.

Arrodear - (arrudiar) andar ao redor. Rodear.

Azoadado - pessoa nervosa, estressada, com raiva.

Barreado - confuso, sem saber o que fazer ou o que dizer.

Biboca - (bó) beco ou lugar estranho. Lugar apertado, escondido, estreito.

Cabrunquento - coisa ou pessoa ruim.

Canso - câncer. Coisa ruim.

Desdrobo - desdobro (dô) argumento pouco convincente ou sem importância.

Eita pântia - eita pântia (êitcha pântchia) expressão usada para expressar admiração, alegria, dificuldade, espanto, surpresa, susto, etc.

Estupor balaio - infarto. Morte. Paralisia repentina. Pessoa feia. Expressão usada quando a pessoa se irrita com algum objeto ou alguma situação.

Eta-pega - (êta-pêga) expressão usada quando a pessoa se espanta ou tem uma surpresa; surpreendente

Miar - quando a coisa dá errada, quando alguém é meio doido é miado.

Paia - paia (pá) ruim.

Peba (é) - de baixa qualidade, mal feito.

Pelejar - batalhar, combater, defender, forçar, insistir, lutar, sustentar, teimar.

Ruma - monte de coisa, "excremento" coletivo de alguma coisa, gíria local. (pode ser árabe)

Se amarrar - demorar, dificultar.

Se aviar - apressar-se.

Tá com a bexiga - está agitado ou irritado.

Tá com a gota-serena - está agitado ou irritado.

A PRESENÇA DAS TIRINHAS NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DO TEXTO: UMA PERSPECTIVA MULTIMODAL

Luara Carvalho Fontes Menezes¹

Geralda de Oliveira Santos Lima²

Resumo

O presente artigo se propõe a analisar de que modo o gênero Tirinha atua na compreensão dos sentidos do texto, tendo em vista os aspectos verbais e não verbais constituintes da multimodalidade. A fundamentação teórica debruça-se sobre a Linguística Textual, onde as estratégias de produção e recepção do texto são discutidas; considera-se, pois, os trabalhos de KOCH e ELIAS (2011); RAMOS (2007); CAVALCANTE (2012); CAPISTRANO (2012), entre outros. Em virtude disso, as reflexões produzidas foram frutos da linha metodológica baseada nas leituras dos autores elencados anteriormente. Dessa visada, defende-se o argumento de que a compreensão textual não é dada somente pelos aspectos verbais do texto, mas, sobretudo, através do hibridismo verbo-visual presente no gênero Tirinha.

207

Palavras-chave: Linguística de texto. Gênero textual. Multimodalidade. Tirinhas. Ensino.

Resumen

El presente artículo si propone a analizar de qué modo el género Historieta actúa en la comprensión de los sentidos del texto, teniendo en vista los aspectos verbales y no verbales constituyentes de la multimodalidad. La fundamentación teórica se inclina sobre la Lingüística Textual, donde las estrategias de producción y recepción del texto son discutidas; se considera, pues, los trabajos de KOCH y ELIAS (2011); RAMOS (2007); CAVALCANTE (2012); CAPISTRANO (2012), entre otros. En virtud de eso, las reflexiones producidas han sido frutos de la línea metodológica basada en las lecturas de los autores enumerados anteriormente. Con eso, se defiende el argumento de que la comprensión textual no es dada solamente por los aspectos verbales del texto, sino, sobre todo, a través del hibridismo verbo-visual presente en el género Historietas.

1. O QUE SÃO TIRINHAS?

Durante muitos anos, a ideia que perpassava (e ainda hoje é endossada) era de que as Tirinhas deveriam ter conteúdo leve e não nocivo, fato esse também influenciado pelo sufixo "inha", onde se carrega a ideia de que a linguagem utilizada no gênero deve possuir linguagem e temas simplórios. Por um tempo significativo, as Tirinhas foram marginalizadas do ensino devido o pensamento de que essas sujeitassem ao leitor preguiça no ato de ler- a leitura só ocorria de fato com palavras. Cecília Meireles, escritora

¹ Graduanda do Curso de Letras Vernáculas, bolsista PIBID e voluntária PIBIC da Universidade Federal de Sergipe (DLEV/UFS)

² Professora, Doutora em Linguística, orientadora desta pesquisa. (DLEV/UFS)

renomada, no livro *Problemas da literatura infantil*, de 1951, dizia que as figuras exerciam um papel de inversão no desenvolvimento da inventividade quando eram transformadas em palavras, sendo “um perigo” das histórias em quadrinhos.

As tirinhas ou Tiras (há aceitação de ambas nomeações) começaram a se popularizar em meados do século XX e são gêneros textuais que apresentam em sua temática o humor, não raro encontrar em algumas, críticas sociais, políticas, religiosas e até eróticas. Preenchem lugar em jornais, livros didáticos, revistas e, mais precisamente hoje em dia, nas redes sociais- devido a sua curta narrativa e fácil acesso à leitura- característica essa, fortemente presente no contexto econômico capitalista, onde a pressa é inimiga das leituras de textos de maior extensão.

Pela primeira vez, a humanidade dispõe de uma enorme quantidade de informação a um baixo custo. No passado essa informação era custosa, implicava comprar livros, explorar bibliotecas. Hoje, do centro da África, se você estiver conectado, poderá ter acesso a textos filosóficos em latim. É uma mudança e tanto. (Eco, 2000, p.11).

A tira possui marca predominantemente narrativa, possuindo alto poder de liberdade de linguagem, como afirma Paulo Ramos “grande rótulo que agrega diferentes outros gêneros, cada um com suas peculiaridades.” (RAMOS, 2009, p.20). Considerada um subgênero das histórias em quadrinhos, comumente chamadas de HQ, as Tirinhas possuem tamanho reduzido daquelas, mas possuindo, contudo, uma introdução, desenvolvimento e conclusão da ação narrada.

As Tirinhas, erroneamente, são pensadas como unidade, não apresentando diversos tipos de possibilidades de linguagem. Como dito, seu passado é definido pela marginalização do uso das Tirinhas (o que reflete até hoje determinada dificuldade em caracterizar detalhadamente esse objeto). Somente na década de 1980, o vocábulo “tira” foi integrado no vocabulário oficial brasileiro. Para se ter uma ideia, até 2016, “tirinha” não estava incluída no Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP) da Academia Brasileira de Letras. A gravidade é tanta, que no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em 2011, num enunciado de determinada questão, nomearam de “charge” o que viria a ser uma Tira, visto que não mantinha relação alguma com nenhum fato jornalístico, e sim, trazia uma crítica ao comportamento narcisista do século XXI.

Para além do ensino do que caracteriza uma Tirinha (dada a importância de o aluno saber do que constitui a materialidade a qual está estudando- gênero textual), o professor pode tratar questões transversais, inclusive o ensino da gramática normativa- imposição da maioria dos colégios públicos e particulares. De maneira dinâmica, com

imagens que despertam os diversos sentidos, o aluno é atraído e o aprendizado acontece de maneira mais efetiva.

2. A MULTIMODALIDADE ENQUANTO FERRAMENTA PARA O ENSINO

O interesse em estudar os aspectos visuais é bastante recente. O estudo das linguagens verbais e não verbais, de uma forma mais organizada e estruturada, como temos a gramática da língua portuguesa, é algo novo. Kress e Van Leeuwen foram os nomes que propuseram, na Gramática do Design Visual, uma abordagem multimodal. Hoje em dia, porém, com o crescimento de diversas formas de comunicação (whatsApp, Facebook, Instagram, etc) esse estudo se torna ainda mais importante- é a linguística e a semiótica atuando juntas nos estudos sobre multimodalidade.

209



Fonte: <http://victornericr.blogspot.com.br/2013/11/o-conhecimento-das-causas-rimeiras.html>

Na tirinha acima, além da multimodalidade presente no próprio desenho- nas metáforas visuais, nas onomatopeias, no desenho das fumaças, linhas de expressão, expressões faciais, formato dos balões, etc, o professor pode trabalhar também com a intertextualidade, com os tipos de conhecimento que são ativados no processo de leitura: conhecimento enciclopédico, conhecimento de mundo, interacionais (da cultura e da história, armazenados ao longo das nossas vivências). É feita na tirinha uma alusão às pessoas que já foram torturadas durante a ditadura, das guerras, os próprios equipamentos que os homens usam, se assemelham aos objetos que eram usados para a flagelação. Sem os recursos não-verbais (multimodalidade), a construção dos sentidos do texto seria prejudicada.

Partindo do princípio de que nenhuma criança chega “vazia” na escola, de que não somos uma tábula rasa, como propunha John Locke, a mesma não deve chegar à escola e se deparar com tudo o que ela não conhece. Os professores devem partir do que elas já conhecem para fazer pontes, e assim, transmitir os conhecimentos novos. Não é preciso se aprofundar muito na psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem para se constatar que assim, o aprendizado se dá de maneira muito mais efetiva.



Fonte: <https://umvestibulando.wordpress.com/2013/01/06/a-diferenca-entre-charge-cartum-tirinha-e-caricatura/>

Nessa tirinha, acontece o que denomina-se hiato, eclipse de uma vinheta, mas que através do processo inferencial, é possível saber o que aconteceu, mesmo não vindo graficamente exposta.

3. HIPERTEXTUALIDADE E INTERTEXTUALIDADE: CONCEITOS ATUANTES NO PROCESSO DE LEITURA DA TIRINHA

Nessa seção, o pressuposto teórico base para análise foi o livro *Linguística Textual e ensino*, de Sueli Cristina, Aparecida Lino e Vanda Maria. No capítulo *Gêneros digitais: muito além do hipertexto*, no qual Paulo Ramos é coautor, a palavra é conceituada como essencialmente hipertextual, pelo fato de que cada palavra irá despertar diversos sentidos, conceitos, imagens, sensações, etc. E é possível fazer, aqui, referência a Saussure, na sua dicotomia de signo enquanto significado (conceito) e significante (imagem acústica, ao que é remetido quando se ouve uma palavra). Dito isso, o próprio

fato de não haver um só significado e muito menos um só significante para uma palavra, faz menção à hipertextualidade.

Por isso, defendemos que os mundos da significação podem ser chamados de hipertextuais. Disso, podemos depreender que a construção de sentido de um texto depende de uma rede hipertextual centrada na memória e, ao mesmo tempo, se realiza de modo hipertextual, ou seja, reportando-se a outros textos, imagens e memórias. Essa ideia corrobora a concepção de que ler é um processo ativo e criativo, mas sem esquecer sua natureza multissemiótica e multissensorial. (Marquesi; Pauliukonis; Elias, 2017, p. 167).

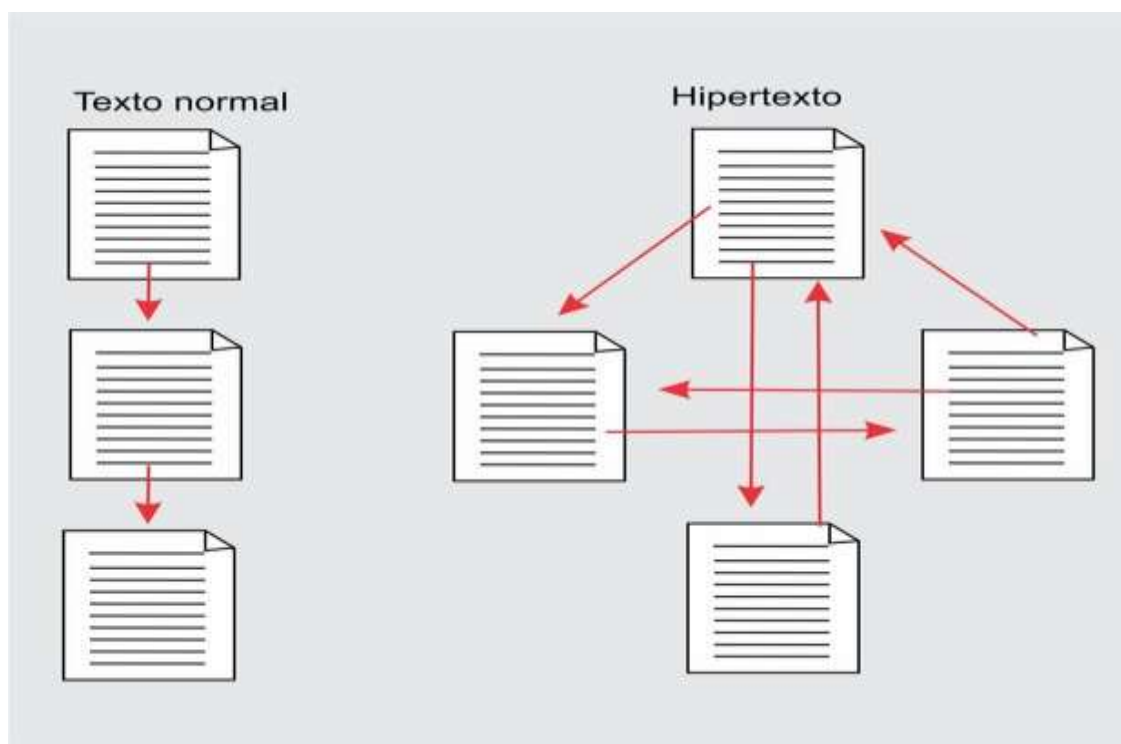
211

Fazendo uma simples analogia: a mente seria um computador, que, quando digitado alguma palavra, o mesmo irá abrir outras tantas páginas com diversos significados, conceitos, etc. Quando se ouve a palavra "uva", por exemplo, são abertas na mente diversas páginas que irão levar ao acesso de todas as informações já conhecidas sobre aquele signo: o cheiro, o sabor, a textura, etc.



Fonte: <http://www.umcafeeumamor.com.br/2016/05/29/qual-o-sentido-da-homofobia/>

Na tirinha acima, quando o aluno ler a palavra "homofobia", irá despertar algum tipo de sensação e de informações preexistentes, por ser um signo abstrato, o educando tem de estar numa fase de desenvolvimento já capaz de compreendê-lo. É mister que professores tragam tirinhas que fomentem leituras passíveis de discussões sobre temas ditos polêmicos, e que dessa forma, os alunos possam aprender a respeitar os significantes dos outros.



Fonte: <http://educacao.globo.com/portugues/assunto/estudo-do-texto/hipertexto.html>



Fonte: <http://www.asomadetodosafetos.com/2016/05/melhores-tirinhas-da-mafalda.html>

Em *Ler e Compreender*, Kock e Vanda Elias conceituam intertextualidade da seguinte forma: "A intertextualidade ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade." (KOCK; ELIAS, 2008, p. 86). Na tirinha acima, Mafalda faz referência ao personagem bíblico chamado Pilatos, o intertexto bíblico diz respeito ao momento em que o mesmo lavou as mãos, se isentando da culpa pela condenação à morte de Jesus.



É interessante observar que até hoje, em pleno século XXI, ouve-se a expressão “Lavo as minhas mãos”, sem que ao menos se saiba de onde essa surgiu.

4. A LINGÜÍSTICA TEXTUAL PARA O ENSINO DAS TIRINHAS

É válido ressaltar que anteriormente à década de 1960, as pesquisas sobre a língua eram limitadas à frase, à fonologia, à sintaxe frasal, desconhecendo os aspectos semânticos e contextuais em distintas situações de interação. Logo, coerência, coesão, progressão temática (tema e rema), tudo presente das tirinhas, não eram à época, motivo de interesse para estudos. Com o surgimento da Linguística Textual, surge a elaboração de uma teoria de texto, assim, noções como contexto, textualidade e interação tornam-se objetos de pesquisa; há uma preocupação em se analisar o que é externo à língua e que influencia direta e indiretamente na produção, recepção e interpretação do texto.

213

Os conceitos aplicados na análise das tirinhas são os utilizados nos estudos da Linguística Textual, sendo possível observar de forma clara a importância dessas concepções para o ensino das tirinhas. É dado aos alunos a possibilidade de ampliarem os conhecimentos e percepções de mundo, tornando-os ativos no processo educacional; ainda hoje se concebe a visão de que o aluno deve ser um instrumento passivo, apenas a receber informações que lhe são depositadas: Educação Bancária.

Trabalhando, contudo, com elementos verbais e não verbais, o aluno é atraído pela aprendizagem, se deparando com o texto não somente como contexto ou suporte para estudar a gramática normativa. Sem os pressupostos teóricos da Linguística Textual, o ensino ainda estaria voltado somente para as ordens das palavras, tempos verbais, entre outros. Com as primeiras tentativas de se conceituar texto, foi surgindo a necessidade de se pensar quais as condições externas que afetam e são afetadas pela produção textual.

REFERÊNCIAS

- RAMOS, Paulo. *Tiras no Ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- GIMENEZ, Anselmo Menso. *História em quadrinhos: impresso vs. Web*. 1. Ed. São Paulo: UNESP, 2008.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos – coleção Linguagem & Ensino*. São Paulo: Ed. Contexto, 2009.

MARQUESI, Sueli Cristina; PAULIUKONIS, Aparecida Lino; ELIAS, Vanda Maria. *Linguística Textual e ensino*. São Paulo: Contexto, 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de Texto: o que é e como se faz?*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2016.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; FILHO, Valdinar Custódio; BRITO, Mariza Angélica Paiva. *Coerência, Referenciação e Ensino*. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carminda. *Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social*. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015.





O AMOR PLATÔNICO NA LÍRICA DE CAMÕES

Maria José Santana Souza¹

RESUMO:

No presente trabalho apresentamos como ponto de discussão o Amor Platônico ressaltado nos poemas de Camões. Para isso, trouxemos à discussão teorias de Platão que tem como objetivo explicar o que vem a ser o amor ideal. Expusemos também argumentos e opiniões acerca de Eros um amor sensível que começa nos corpos e nos media para um amor mais elevado, ou seja, o amor ideal, perfeito enfatizado pelos oradores que compõem a obra de Platão, relacionando-o com os poemas de Camões os quais abordam o Amor Platônico.

Palavras-chave: Amor Platônico. Camões. Platão.

RESUMEN

En el presente trabajo presentamos como punto de discusión el Amor Platónico resaltado en los poemas de Camões. Para eso, trajimos a la discusión teorías de Platón que tiene como objetivo explicar lo que viene a ser el amor ideal. Expusimos también argumentos e opiniones acerca del Eros un amor sensible que empieza en los cuerpos y nos media para un amor más elevado, o sea, el amor ideal, perfecto enfatizado por los oradores que componen la obra de Platón, relacionándolos a los poemas de Camões los cuales abordan el Amor Platónico.

Palabras-clave: Amor Platónico. Camões. Platón.

INTRODUÇÃO

O Amor Platônico foi muito forte na Literatura em meados do século XVI momento do Classicismo. E o autor que se destacou durante esse período foi Luiz Vaz de Camões, pois, é nos poemas desse autor que encontramos a presença intensa do Amor Platônico o qual será enfatizado em todo o trabalho.

Outra questão que será abordada no trabalho para dá ênfase ao Amor Platônico abordado nos poemas de Camões são argumentos e opiniões acerca de Eros um tipo de amor que nos media para um amor mais elevado, perfeito.

Enfim, o presente trabalho tem como principal objetivo enfatizar o amor Platônico através de argumentos propostos nas teorias de Platão, como também discussões e opiniões acerca de Eros por oradores que compõem a obra de Platão relacionando com os poemas de Camões que aborda o Amor Platônico.

1. Teorias de Platão

¹ Licenciada em Letras Português/Espanhol pela Faculdade Pio Décimo.



Antes de iniciarmos nossa discussão sobre o Amor Platônico ressaltado nos poemas de Camões, exporemos quem foi Platão e quais são suas teorias.

Platão é pós-socrático, ou seja, ele foi discípulo de Sócrates como podemos ver na afirmação de Cotrim e Fernandes:

Foi discípulo de Sócrates, a quem considerava o mais sábio e o mais justo dos homens. Depois da morte de seu mestre, Platão empreendeu inúmeras viagens, período em que ampliou seus horizontes culturais e amadureceu suas reflexões filosóficas. (2013, p. 222).

216

Para explicar o Amor, Platão usa uma teoria que se chama ontologia dualista, ou seja, segundo Platão existiria duas realidades diametralmente opostas:

O **mundo sensível** que corresponde à matéria e compõe-se das coisas como as percebemos na vida cotidiana (isto é, pelas sensações), as quais surgem e desaparecem continuamente. E o **mundo inteligível** que corresponde às ideias, que são sempre as mesmas para o intelecto, de tal maneira que nos permitem experimentar a dimensão do eterno, do imutável, do perfeito. (COTRIM; FERNANDES, 2013, p. 223).

O mundo sensível pode ser tocado, transformado, e não é eterno, ou seja, são as coisas materiais, enquanto o mundo inteligível, é aquilo que pensamos, são nossas ideias, o que é eterno, inalterável. Portanto, o mundo sensível é uma cópia do mundo inteligível, pois os objetos são formados a partir das ideias que pensamos, enfim é através do inteligível que temos o sensível.

Nesse sentido, podemos relacionar esse mundo inteligível e sensível exposto por Platão, para explicar o Amor que chamamos de platônico e o amor sensível. O Amor Platônico seria o amor inalcançável, eterno, puro, desvinculado da carne, enquanto o amor sensível seria acessível, momentâneo, veiculado ao desejo físico.

Para complementar essa teoria proposta por Platão, trouxemos também a visão de Cotrim e Fernandes a respeito do mundo material, e como eles interpretam a ideia de Platão a respeito desse tipo de mundo.

O **mundo material** – aquele que percebemos pelos cinco sentidos é enganoso. Nele tudo é instável e por meio dele não pode haver felicidade. Por isso, para esse filósofo, o caminho da felicidade é do abandono das ilusões dos sentidos em direção ao mundo das ideias, até alcançar o conhecimento supremo da realidade, correspondente à ideia do bem. (2013, p. 21).



Concluimos que, o mundo material é mentiroso e nele não pode haver felicidade, por isso Platão afirma que para chegar ao mundo das ideias devemos abandonar as ilusões para que alcancemos a felicidade.

Além disso, Platão (COTRIM; FERNANDES, 2013) afirma que para entender a concepção de amor é necessário compreender sua doutrina sobre a alma humana, segundo Platão "o ser humano é essencialmente alma, que é imortal e existe previamente ao corpo. A união da alma com o corpo é acidental, pois o lugar próprio da alma não é o mundo sensível, e sim o mundo inteligível". (COTRIM; FERNANDES, 2013 p.21). Podemos concluir que o ser humano tem de eterno a alma, ou seja, segundo Platão o homem é fundamentalmente alma. A partir disso o corpo é instantâneo, podemos, também, correlacionar alma e corpo, aquele seria o amor platônico e esse ao amor sensível.

Dessa forma, o amor que uma pessoa sente por outra seria uma cópia do amor ideal por manifestar de modo particular e imperfeito o amor platônico, ou seja, o amor universal e perfeito.

2. A influência de Platão na Lírica Camoniana

Conforme Platão no discurso de Sócrates "Eros deseja e quer o que não tem [...] quem deseja, deseja o que lhe falta, mas, se nada lhe falta, não deseja nada". (PLATÃO, 2016, p.85). Ou seja, só desejamos e queremos aquilo que não temos, pois, se não desejamos nada, é porque temos tudo. Ainda, segundo Platão "Eros é, em primeiro lugar, desejo de algo indefinido". Isto é, de algo que não temos. (PLATÃO, 2016, p.87).

Como podemos ver neste poema de Camões (2012, p.33), o eu lírico deseja aquilo que não tem: a presença da amada na terra.

Alma minha gentil, que te partiste
tão cedo desta vida descontente,
repousa lá no Céu eternamente
e viva eu cá na terra sempre triste.

Se lá no assento etéreo, onde subiste,
memória desta vida se consente,
não te esqueças daquele amor ardente
que já nos olhos meus tão puro viste.



E se vires que pode merecer-te
alguma cousa a dor que me ficou
da mágoa, sem remédio, de perde-te,

Roga a Deus, que teus anos encurtou,
que tão cedo de cá me leve a ver-te,
quão cedo de meus olhos te levou.

Percebe-se nesse poema de Camões, que o eu lírico lamenta a triste partida tão cedo da amada, há um profundo sofrimento e tristeza do eu lírico devido à ausência dela, que é marcada pela distância entre o céu local de morada da amada e a terra espaço de vida do poeta, por isso o eu lírico pede a amada que rogue a Deus para que o leve junto a ela, pois essa seria a solução para acabar com todo o sofrimento do eu lírico. (CAMÕES, 2012).

Podemos dizer também, que nesse poema há a predominância do amor platônico, porque o eu lírico deseja está ao lado da amada na eternidade, ou seja, depois da morte, uma proximidade entre almas, um amor puro, eterno.

Portanto, podemos correlacionar esse Eros enfatizado no texto de Platão ao amor platônico que é considerado um amor inalcançável, o qual não se pode tocar, por isso o desejamos, é o caso de Eros aquilo que desejamos por não ter.

Dessa forma, veremos a seguir, mais alguns poemas de Camões os quais ele expressa esse amor inalcançável, puro, eterno, que está desvinculado do desejo físico, ou seja, o amor ideal apresentado por Platão.

Segundo Camões "quanto mais o amor por uma pessoa estiver desvinculado dos prazeres físico-sensoriais e se aproximar do amor-ideia, maior e mais puro será". (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p.194). É o que podemos observar na 1ª e na 2ª estrofe deste poema:

Transforma-se o amador na cousa amada,
por virtude do muito imaginar;
não tenho logo mais que desejar,
pois em mim tenho a parte desejada.

Se nela está minha alma transformada,



que mais deseja o corpo de alcançar?

Em si somente pode descansar,
pois consigo tal alma está aliada.

Camões expressa nas estrofes desse poema que:

De tanto imaginar o amante se transforma no ser amado. Portanto, não preciso mais desejar, pois trago em mim a imagem que desejo. Se somos os dois um só, por que meu corpo buscaria encontrá-la? Por isso, posso descansar, pois é como se nossas almas estivessem ligadas. (FISCHER, 2012, p.128).

219

Ou seja, podemos perceber que a realização amorosa se dá por meio da imaginação, pois não é necessário ter a pessoa amada fisicamente, basta tê-la em pensamento. E, tendo-a em si, na imaginação, o eu lírico se transforma na pessoa amada, confunde-se com ela e, dessa forma, já a tem. (CEREJA; MAGALHÃES, 2012). Portanto, a pessoa amada está dentro da alma do eu lírico, por isso não precisa estar perto para tê-la junto a ti.

Veremos adiante, na 3ª e na 4ª estrofe de mais um poema de Camões (2012, p.55), que aborda esse amor platônico:

Antes sem vós meus olhos se entristeçam,
que com qualquer cous' outra se contentem;
antes os esqueçais, que vos esqueçam.

Antes nesta lembrança se atormentem,
que com esquecimento desmereçam
a glória que em sofrer tal pena sentem.

Percebe-se nesse poema de Camões, que o eu lírico prefere ser esquecido pela amada a esquecê-la, ele também prefere viver triste ou até mesmo morrer, ao invés de viver alegre por um motivo que não seja a lembrança da amada, ou seja, ele abre mão de futuras possíveis alegrias em nome da glória de viver eternamente com a lembrança da amada. (CAMÕES, 2012). Enfim, o mais importante e essencial para a vida do eu lírico é ter a amada, eternamente, em seus pensamentos.

Exporemos a seguir, mais algumas estrofes dos poemas de Camões que abordam esse amor platônico.



Porque essa própria imagem, que na mente
me representa o bem de que careço,
faz-me de um certo modo ser presente.

Ditosa é logo a pena que padeço,
pois que da causa dela em mim se sente
um bem que, inda sem ver-vos, reconheço.

Camões expõe nos tercetos desse poema que: “fica evidente a ideia de que, mesmo sem ver a amada, ela está presente junto ao poeta, por força de seu pensamento, e essa é a dor feliz que ele sente”. (2012, p.100). Ou seja, segundo o eu lírico não precisa ver a amada, para tê-la junto a ti, basta tê-la em pensamento, que dessa forma já a tem junto a ti.

Segue abaixo, mais um dos poemas de Camões (2012, p. 75) em que há a presença do platonismo:

Julga-me a gente toda por perdido
vendo-me, tão entregue a meu cuidado,
andar sempre dos homens apartado
e dos tratos humanos esquecido.

Mas eu, que tenho o mundo conhecido
E quase que sobre ele ando dobrado,
Tenho por baixo, rústico, enganado,
Quem não é com meu mal engrandecido.

O lírico afirma que todos acham que ele está perdido, mas a verdade é que ele está envolvido em seus pensamentos e distante dos homens e das relações sociais, ou seja, o eu lírico despreza os elementos presentes da realidade, como: as pessoas, a riqueza, a honra, para ele o que importa é a imagem da mulher que ele traz dentro de sua alma. (Camões, 2012).

Segundo Platão no discurso de Diotima “Eros está entre o mortal e imortal. Ele é um grande dêmon. Todo demonico está entre um Deus e um mortal”. (PLATÃO, 2016,



p.93). Ou seja, o sentimento começa nos corpos e nos media para o plano intelectual, e só o amor é que nos leva a esse plano.

Platão quis dizer que, o Eros como amor aos corpos, é apenas um caminho para o amor mais elevado, ou seja, ao amor ideia, perfeito.

Abaixo, veremos um soneto de Camões o qual ele expressa esse amor Eros como um sentimento ruim que faz sofrer, e ao mesmo tempo tem esse amor como algo bom, que não pode ser trocado por nada no mundo, e que acaba se tornando um amor eterno, isto é, platônico.

Podemos relacionar o discurso feito por Platão no texto o banquete a este soneto de Camões (2012, p.115):

Quem diz que Amor é falso ou enganoso,
ligeiro, ingrato, vão, desconhecido,
sem falta lhe terá bem merecido
que lhe seja cruel ou rigoroso.

Amor é brando, é doce e é piedoso.
Quem o contrário diz não seja crido;
seja por cego e apaixonado tido,
e aos homens, e inda aos deuses, odioso.

Se males faz Amor, em mim se veem;
em mim mostrando todo o seu rigor,
ao mundo quis mostrar quanto podia.

Mas todas suas iras são de amor;
todos estes seus males são um bem,
que eu por todo outro bem não trocaria.

Nesse soneto Camões diz que:

o amor é bom e mau ao mesmo tempo. Se é verdade que o amor faz sofrer, também é verdade que esse sofrimento é um bem, uma dádiva que não se quer trocar por nada no mundo. Esse tipo de argumentação está associado ao pensamento platônico. Para alcançar a verdade suprema, as pessoas devem vencer os limites humanos e passar pelos sofrimentos que se lhe apresentam no caminho. (FISCHER, 2012, p.114).



Para chegarmos ao amor eterno, passaremos pelos sofrimentos do amor entre corpos, isto é, para alcançarmos o amor perfeito, imortal, devemos superar os sofrimentos causados na imperfeição, na mortalidade.

Portanto, pudemos perceber que em cada um dos poemas de camões há a predominância do amor platônico. Portanto, é através dessa concepção de Platão que advém o amor platônico, ou seja, o amor ideal, abordado nos poemas de Camões.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como ênfase o Amor Platônico que foi explicado nas teorias de Platão e abordado como Eros pelos oradores que compõem a obra de Platão, relacionando com os poemas de Camões que também aborda esse tipo de amor.

De todo o exposto no presente trabalho chegamos a conclusão de que esse Amor Platônico enfatizado nos poemas de Camões surgiu a partir de Platão, ou seja, essa ideia de amor Platônico advém de Platão. Pudemos perceber, também, que o Eros abordado pelos oradores do banquete é um amor inalcançável, eterno, que começa nos corpos e nos media para um amor mais elevado, ou seja, o amor ideal, perfeito que é o Amor Platônico ressaltado nos poemas de Camões.

Em síntese, através deste trabalho pudemos observar que o Amor Platônico é um amor puro, eterno, inalcançável, desvinculado dos desejos da carne, enfim um amor ideal, perfeito.

REFERÊNCIAS

- CAMÕES, Luís de. **Sonetos**: Antologia Comentada. 2. ed. São Paulo: Ática, 2012.
- CEREJA, Roberto William; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português Linguagens**, 1. 8. ed. São Pulo: Atual, 2012.
- COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. **Fundamentos de Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.
- OLIVEIRA, Clenir Bellezi de. **Literatura em Contexto**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2012.
- PLATÃO. **O Banquete**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2016.



A POESIA INFANTIL DE CECÍLIA MEIRELES NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Matheus Luamm Santos Formiga Bispo¹
Sara Rogéria Santos Barbosa²

RESUMO

Em Cecília Meireles, a principal voz feminina da poesia brasileira, temos o elo entre poesia e criança, porque se distancia do tom moralizador e pedagogizante, e aproxima-se do tenro leitor com temáticas do seu cotidiano de modo simples. Diante do exposto, esse trabalho pretende analisar a obra *Ou isto ou aquilo* (1964) de Cecília Meireles (1901-1964), para desenvolver a prática leitora poética como modo de apreciação pelo bel-prazer desde a infância, através da ludicidade das palavras. A fim de considerar tal pesquisa, foram consultados teóricos da historiografia da literatura infantojuvenil, Coelho (2000 e 2010), Cunha (2003), e Zilberman (2014); Stocker (2014), bibliotecária e pesquisadora do processo de aquisição de leitura; Fernandes (2003) e Sorrenti (2009), respectivamente, da análise literária e poética infantil.

223

PALAVRAS-CHAVE: Poesia infantil. Cecília Meireles. Voz feminina.

RESUMEN

En Cecília Meireles, la principal voz femenina de la poesía brasileña, tenemos el eslabón entre poesía y niño, porque se aleja del tono moralizador y pedagogizante, y se acerca al tenue lector con temáticas de su cotidiano de modo simple. En este sentido, este trabajo pretende analizar la obra *O esto o aquello* (1964) de Cecilia Meireles (1901-1964), para desarrollar la práctica lectora poética como modo de apreciación por el bello placer desde la infancia, a través de la ludicidad de las palabras. Para considerar tal investigación, fueron consultados teóricos de la historiografía de la literatura infantojuvenil, Coelho (2000 y 2010), Cunha (2003), y Zilberman (2014); Stocker (2014), bibliotecaria e investigadora del proceso de adquisición de lectura; Fernandes (2003) y Sorrenti (2009), respectivamente, del análisis literario y poético infantil.

PALAVRAS-CLAVE: Poesía infantil. Cecília Meireles. Voz femenina.

INTRODUÇÃO

Para começar, é preciso dizer que a poesia é “a arte de escrever em verso, composição poética de pequena extensão. É o entusiasmo criador, a inspiração que desperta o sentimento do belo, que encanta.” (FERNANDES, 2003, p. 58). Ela que é um gênero textual que perpassa toda a vida escrita ou oral de uma pessoa e aparece desde as rimas cantadas na primeira infância até os textos complexos que ocupam os livros, falas e mentes de adultos. Pensar nesse gênero e sua presença incontestante na vida do

¹ Graduando do Curso de Licenciatura em Letras Português e Respectivas Literaturas da Faculdade São Luís de França. E-mail: matheus.luamm@hotmail

² Doutoranda em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia, Mestre em Educação com ênfase em História do Ensino de Línguas pela Universidade Federal de Sergipe, Especialista em Didática e Metodologia de Ensino Superior pela Faculdade São Luís de França e Licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade Federal de Sergipe. E-mail: sararogeria@gmail.com



leitor em formação é considerar a importância de Cecília Meireles nesse momento tão crucial na consolidação do prazer pela leitura, que é atraída pelas rimas, repetições, musicalidade, onomatopéias e jogos de palavras, por proporcionar sensações diversas e prazerosas.

A palavra, na poesia destinada às crianças, tendo em vista o seu caráter polissêmico, é fator que lhe enseja recriar, dando sentidos inusitados. Imagem e som, trunfos constitutivos desta forma de criatividade, compõem o principal fator de atração para a criança que lê ou ouve a leitura de uma poesia, podendo ser também em forma de cantigas de ninar, cantigas de roda etc. A poesia lida em voz alta pode provocar as mais agradáveis emoções à criança. Deve encerrar um jogo estimulante para os sentidos da criança, transfigurando imagens de forma prazerosa e lúdica, desde que adequada à sua idade, meio ambiente e interesse. (FERNANDES, 2003, p. 85).

224

Cunha (2003) trata dos elementos que provocam a ressonância nos poemas infantis, são eles: a sensibilidade e a fantasia, que para haver maior acolhida para o público infantil é necessária a diminuta presença de conceitos, favorecendo a exploração sentimental e sensorial; o ritmo deve estar efetivamente presente para dar cadência ao texto, juntamente com a rima (elemento acessório e facultativo), que ambos provocam e alcançam a ludicidade da poesia; a linguagem jamais deve ser rebuscada e retórica, mas sim simples e alegre; as ilustrações nesses textos são quase elementos obrigatórios, pois facilitam o entendimento e provocam sensações; e os versos curtos são os mais recomendados, pois emanam a sintonia, a observação e o sentimento.

Quanto a essa materialidade poética, Coelho (2000, p. 222) afirma que as "palavras são signos que expressam emoções, sensações, ideias... através de imagens (símbolos, metáfora, alegrias...) e de sonoridade (rimas, ritmos...)." Como dito anteriormente, é o jogo de palavras que atrai a criança para a poesia, seja lida em voz alta ou cantada, provocando diversas emoções e impressões, numa interação lúdica e gratificante. Para a mesma autora (2000), o jogo poético, além de estimular os novos olhares, desperta inúmeras sensações, tais quais: visuais (imagens, cores, formas etc.), auditivas (ruídos, música, melodia, sonoridade etc.), gustativas (paladar, sabores etc.), olfativas (perfumes, aromas, cheiros, odores etc.), táteis (maciez, aspereza, relevo, textura etc.), entre outras. É lógico que nenhum poema apresentará todas as sensações, pois cada um trabalha com determinados tipos de transfiguração da imaginação.

Se esse jogo poético desperta sensações capazes de motivar a criança a ler, tais textos carecem de um olhar que privilegie os tempos dessa criança. Por isso a mediação do pré-leitor e do leitor iniciante com a poesia é de grande necessidade, desde a seleção dos textos (breve, versos curtos, ritmos e rimas que despertem a sensibilidade) que



devem possuir cunho narrativo. O canto e a música são excelentes ferramentas para introduzir o leitor nas poesias, a partir das cantigas de roda e de ninar, daí a validade e a importância da cultura popular e folclórica no imaginário. (COELHO, 2000).

Acerca da estética da receptividade literária infantil, Stocker (2014), Sorrenti (2009) e Cunha (2003) nos apresentam o poder da subjetividade que a poesia alcança na criança e como esta é tocada nas várias possibilidades interpretativas, participativas e construtivas que tal gênero é capaz de despertar. Assim, a poesia infantil é classificada em duas categorias: tradicional e contemporânea. A primeira baseia-se na relação ensino-aprendizagem e a segunda na relação descobrir-experimentar, visando à formação do desenvolvimento mental/existencial e não-pedagogizante. (COELHO, 2000).

Língua Portuguesa

Última flor do Lácio, inculta e bela,
És, a um tempo, esplendor e sepultura:
Ouro nativo, que na ganga impura
A bruta mina entre os cascalhos vela...

Amo-te assim, desconhecida e obscura,
Tuba de alto clangor, lira singela,
Que tens o trom e o silvo da procela
E o arrollo da saudade e da ternura!

Amo o teu viço [agreste](#) e o teu aroma
De virgens selvas e de oceano largo!
Amo-te, ó rude e doloroso idioma,

Em que da voz materna ouvi: "meu filho!"
E em que Camões chorou, no exílio amargo,
O gênio sem ventura e o amor sem brilho!

Olavo Bilac¹

O poema acima se enquadra na categoria tradicional, já que era um dos sonetos obrigatórios para a memorização das aulas de língua portuguesa, com sua linguagem metafórica e retórica, alicerçada na tradição da norma culta da língua pelos vieses gramaticais descritivo-prescritivo. E o poema baixo, também, de Olavo Bilac, dessa vez mostra a suavidade da linguagem através da valorização da família e do lar como instituição sagrada, como também revela a obediência aos padrões e normas estabelecidos pela classe dominante.

¹ LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em: <<http://www.citador.pt/poemas/lingua-portuguesa-olavobilac/>>. Acesso em: 22 jun. 2016.



A casa

Vê como as aves têm, debaixo d'asa,
O filho implume, no calor do ninho!...
Deves amar, criança, a tua casa!
Ama o calor do maternal carinho!

Dentro da casa em que nasceste és tudo...
Como tudo é feliz, no fim do dia,
Quando voltas das aulas e do estudo!
Volta, quando tu voltas, a alegria!

Aqui deves entrar como num templo,
Com a alma pura, e o coração sem susto:
Aqui recebes da Virtude o exemplo,
Aqui aprendes a ser meigo e justo.

Ama esta casa! Pede a deus que a guarde,
Pede a Deus que a proteja eternamente!
Porque talvez, em lágrimas, mais tarde,
Te vejas, triste, d'esta casa ausente...

E, já homem, já velho e fatigado,
Te lembrarás da casa que perdeste,
E hás de chorar, lembrando o teu passado...
— Ama, criança, a casa em que nasceste!

Olavo Bilac¹

Olavo Bilac, um dos primeiros expoentes da literatura infantil brasileira, publicou *Poesis infantis* (1904), com estética parnasiana, pouca atrativa para crianças, sendo uma possível explicação do fato de seus livros aparecerem no Modernismo, através da liberdade poética, porém ao "eliminar a fantasia, o maravilhoso, de seu livro, Bilac, muitas vezes, opta pela adoção do caráter pedagógico-moralizante de seus poemas." (SORRENTI, 2009, p. 13).

Conforme Coelho (2000, p. 235), a "ruptura modernista com os padrões literários tradicionais não chegou a poesia para crianças até a entrada nos anos 60". Monteiro Lobato foi o único modernista na literatura infantil, porém apenas na prosa narrativa. Nos livros didáticos faziam-se presentes os poemas tradicionais de poetas do passado ou expressavam a nostalgia da infância, que pouco atrai as crianças. Com o início das vanguardas modernistas (Cubismo, Futurismo, Expressionismo, Dadaísmo, Surrealismo

¹ A CASA. Disponível em: <http://www.avozdapoesia.com.br/obras_ler.php?poeta_id=358&obra_id=8810>. Acesso em: 22 jun. 2016.



e outras), a ordem tradicional começa a ser abalada e demolida. A poesia não fica fora dessas mudanças, invés de manipular conceitos explora as virtualidades da matéria verbal: sonoridade e ritmo das palavras soltas, valendo mais do dinamismo lúdico do que da significação dos vocábulos.

A propósito da sonoridade da poesia, em *Roda na rua*, a figura de linguagem fônica, aliteração, consiste na repetição sistemática da consoante (r) para mostrar o movimento da roda (rodar). Sua estrutura é composta de cinco estrofes, sendo quatro dísticas e uma monóstica, totalizando nove versos.

Roda na rua

Roda na rua
a roda do carro

Roda na rua
a roda das danças

A roda na rua
rodava no barro

Na roda da rua
rodavam crianças.

O carro, na rua.

(MEIRELES, 2012, p. 32).

Segundo Coelho (2000), as mudanças propostas pelo Modernismo demoraram a ser realizadas em território nacional. Apenas nos anos de 1960, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961, mais tarde regulamentada pela Lei nº 5.692/1971, é que o uso de textos literários se tornou obrigatório para o ensino de língua portuguesa nas escolas. Essa legislação foi decisiva, porém o ensino não estava preparado. No período pós-lobatiano (1930-1960) os textos eram uma sintonização do tradicional camuflado de novo, como as obras do Vovô Felício, pseudônimo de Vicente Guimarães, que em 1937 começou a assinar o suplemento infantil do jornal *O Diário*, e na poesia destaca-se *A festa das letras* (1937), de Cecília Meireles e Josué de Castro, com ilustrações de João Fahrion. Essa obra fazia parte de uma campanha nacional de esclarecimento sobre a importância da alimentação e de hábitos saudáveis para a formação de uma infância saudável.

Em 1960 foi fundada a Editora Giroflê-Girafa em São Paulo, dedicada à literatura infantil, por Sidônio Muralha (1929-1982), um poeta português radicado no Brasil.

Iniciada em São Paulo e depois Curitiba, a Fundação Sidônio Muralha, transformou-se num expoente cultural infantil e juvenil. A obra inaugural da Coleção Giroflê-Girafa foi *A televisão da bicharada* (1962), do próprio Sidônio Muralha, que conquistou o 1º Prêmio da II Bienal Internacional do Livro de São Paulo, apresentada como álbum de figuras e textos curtos com aliterações, onomatopéias, assonâncias, consonâncias ou reiterações diversas. Outro marco da coleção foi o livro *Ou isto ou aquilo* (1964), de Cecília Meireles e com ilustrações de Maria Bonomi, com poemas embasados no cotidiano humano e nas relações de seres e de coisas. (COELHO, 2000).

Segundo o organizador do livro de Cecília Meireles, Walmir Ayala¹, a autora brinca com as letras a ponto de construir “um universo encantador com a borboleta no jardim, a bela bola que rola, a casa da avó, a água da chuva e da lua, que aparece depois da chuva, e pinta outras cenas.” (2012, s/n). Os poemas dessa obra fazem parte da memória afetiva de gerações de leitores.

A obra analisada nesse trabalho, *Ou isto ou aquilo* (2012), de Cecília Meireles, possui ilustrações de Odilon Moraes, 7ª edição e organização de Walmir Ayala. Vale ressaltar que após a morte da autora, foram incluídos nas novas edições vários poemas inéditos, infelizmente, nem todos estão à altura dos que compunham a primeira edição.

Rio na sombra

Som
frio.

Rio
sombrio.

O longo som
do rio
frio.

O frio
bom
do longo rio.

Tão longe,
tão bom,
tão frio
o claro som
do rio
sombrio!

¹ O comentário de Walmir Ayala encontra-se na capa posterior do livro *Ou isto ou aquilo* (2012), por isso aparece sem identificação de paginação.



(MEIRELES, 2012, p. 15)

No poema, a autora identifica o rio com o seu som através das terminações das últimas palavras de cada verso (-om e -io), dando a imagem do movimento sinuoso das águas calmas e frias, junto com a disposição gráfica do texto e da ausência de verbos. A presença dos adjetivos (“frio” e “sombrio”) confere ao rio à imagem de um ambiente escuro e tenebroso, propício a acontecimentos inesperados. Sua estrutura é composta de cinco estrofes: duas dísticas, dois tercetos e uma sextilha, totalizando dezesseis versos e sua estrutura rítmica é AB, BB, ABB, BAB e CABABB.

229

O cavalinho branco

À tarde, o cavalinho branco
está muito cansado:

mas há um pedacinho do campo
onde é sempre feriado.

O cavalo sacode a crina
loura e comprida

e nas verdes ervas atira
sua branca vida.

Seu relincho estremece as raízes
e ele ensina aos ventos

a alegria de sentir livres
seus movimentos.

Trabalhou todo o dia, tanto!
desde a madrugada!

Descansa entre as flores, cavalinho branco,
de crina dourada!

(MEIRELES, 2012, p. 10).

Os “bichos são apropriados à literatura infantil, porque, a partir de algumas de suas características, facultam simbolizar a própria criança.” e “ajudam a consolidar a hipótese de que àqueles seres pode ser conferido status artístico, aparecendo em obras de todo tipo.” (ZILBERMAN, 2014, p. 134). Em *O cavalinho branco*, o protagonista aproxima-se do leitor através da personificação dos atos de brincar, cansar e dormir, sintetizando uma rotina diária da criança em um espaço favorável, o campo. A estrutura

do poema são oito estrofes dísticas, totalizando dezesseis versos, nota-se a presença da gradação, uma figura de linguagem de pensamento, construída pelas expressões que indicam o movimento da rotina do cavalinho branco. A escolha pelo dístico aparece novamente no poema a seguir:

Ou isto ou aquilo

Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

(MEIRELES, 2012, p. 63).

Nesse poema, o mais conhecido, premiado e que nomeia a antologia, ela mostra claramente e de maneira diferente a necessidade de escolha ou de convívio com as oposições. Coelho (2000, p. 246), afirma que as contínuas oposições no jogo poético contribuem para "realçar para o leitor as diversas opções que a vida nos exige, transmite-lhe uma importante lição de vida: toda escolha que depende de nós deve ser bem pensada, pois acarreta o abandono ou a desistência de outra." Sua estrutura é composta de oito estrofes dísticas, logo dezesseis versos, e não possui estrutura rítmica. Notam-se, claramente, as antíteses e figuras de linguagem de pensamento realizadas pelas oposições propostas, não por conhecimentos enciclopédicos, mas por comportamentos cotidianos vividos pela criança.



UM "ISTO" E UM "AQUILO" DE CECÍLIA MEIRELES¹

Cecília Benevides de Carvalho Meireles nasceu em 7 de novembro de 1901, na Tijuca, Rio de Janeiro, filha de Carlos Alberto de Carvalho Meireles (funcionário do Banco do Brasil S.A.) e de Matilde Benavides Meireles (professora municipal). Ficou órfã de pai aos três meses, antes do seu nascimento, e órfã de mãe antes dos três anos de idade. Foi criada por sua avó materna Jacinta Garcia Benevides. Fez o curso primário na Escola Estácio de Sá, onde recebeu das mãos de Olavo Bilac a medalha do ouro por ter feito o curso com louvor e distinção, em 1910. Formou-se professora pelo Instituto de Educação em 1917, e começou a exercer o magistério em escolas oficiais do Rio de Janeiro.

231

Em 1922 casa-se com o artista plástico português Fernando Correia Dias, com quem teve três filhas: Maria Elvira, Maria Mathilde e Maria Fernanda. Seu marido suicidou-se em 1935. Casou-se em 1940 pela segunda vez em 1940, com o professor e engenheiro agrônomo Heitor Vinícius da Silva Grilo, falecido em 1972. Estudou literatura, música, folclore e teoria educacional. Fundou em 1934 a primeira biblioteca infantil no Rio de Janeiro.

Publicou seu primeiro livro, *Espectros* em 1919, aos 18 anos, e em 1938, seu livro *Viagem* recebeu o prêmio de poesia da Academia Brasileira de Letras (ABL). Em 1965, postumamente, conquistou o prêmio Machado de Assis pela ABL, pelo conjunto da obra. Recebeu outras homenagens, tais quais, Sócia Honorária do Real Gabinete Português de Literatura, Sócia Honorária do Instituto Vasco da Gama, Doutora *honoris causa* pela Universidade de Delhi (Índia) e Oficial da Ordem de Mérito (Chile). Considerada uma das maiores vozes da poesia de língua portuguesa, foi professora, jornalista, cronista, ensaísta, pintora, autora de literatura infantojuvenil e pioneira na difusão desse gênero no Brasil.

Morreu no Rio de Janeiro, no dia 9 de novembro de 1964, aos 63 anos. Seu corpo foi velado no Ministério da Educação e Cultura. Cecília Meireles foi homenageada pelo Banco Central, em 1989, com sua efígie na cédula de cem cruzados novos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

¹ BIOGRAFIA DE CECÍLIA MEIRELES. Disponível em: <http://www.ebiografias.net/cecilia_meireles/>. Acesso em: 28 jun. 2016. Disponível em: <<http://pretobrancoe.blogspot.com.br/2012/10/cecilia-meireles-1901-1964-apontamento.html>>. Acesso em: 08 jul.2016



Um marco e uma ordem para a literatura infantil é a “criatividade” seja em qual gênero for, poesia, conto, crônica, HQ, álbum ilustrado, entre outros, principalmente na área didática, pois abrange o maior público. E assim, entra Cecília Meireles em ação com sua poesia que carrega uma musicalidade característica, explorando versos regulares, combinações de metros, presença de figuras de linguagem e rimas.

Ou isto ou aquilo (1964) é a obra do pioneirismo poético para crianças, uma antologia de poemas que marca gerações devido às temáticas do cotidiano vistas de maneira sutil, a escrita leve e suave, o jogo de palavras, as personagens e suas histórias vividas. Enfim, Cecília Meireles, a principal voz feminina da poesia brasileira, emerge no bojo do Modernismo e assim avança em águas profundas para a literatura infantil brasileira pela vertente da poesia, com a sua maestria em mostrar o lado lúdico das palavras poéticas.

A leitura poética, desde a mais tenra idade, favorece o desenvolvimento da apreciação do bel-prazer por esse gênero textual, bem como nos torna mais críticos e participativos na sociedade, além de favorecer um olhar emocionado e diferenciado para a realidade.

REFERÊNCIAS

A CASA. Disponível em: <http://www.avozdapoesia.com.br/obras_ler.php?poeta_id=358&obra_id=8810>. Acesso em: 22 jun. 2016.

BIOGRAFIA DE CECÍLIA MEIRELES. Disponível em: <http://www.ebiografias.net/cecilia_meireles/>. Acesso em: 28 jun. 2016. Disponível em: <<http://pretobrancoe.blogspot.com.br/2012/10/cecilia-meireles-1901-1964-apontamento.html>>. Acesso em: 08 jul. 2016.

CARDOSO FILHO, Antonio. **Teoria da Literatura I**. São Cristovão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2007.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. **Panorama histórico da literatura infantil / juvenil** – as origens indo-europeias ao Brasil Contemporâneo. 5. ed. Barueri - SP: Manole, 2010.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: teoria e prática**. 18. ed. São Paulo: Ática, 2003.

FERNANDES, Dirce Lorimier. **A literatura infantil**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. (Coleção 50 palavras).

LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em: <<http://www.citador.pt/poemas/lingua-portuguesa-olavo-bilac/>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. Ilustrações de Odilon Moraes. Organização de Walmir Ayala. São Paulo: Global, 2012.

RODRIGUES, Auro de Jesus; et.al. **Metodologia científica**. 4. ed. Aracaju: Unit, 2011.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola**: reflexões, comentários e dicas de atividades. 2. ed. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STOCKER, Claudia. **O incentivo à leitura através da arte de contra histórias**. Curitiba: Appris, 2014.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.



A VIVIFICAÇÃO AUTOBIOGRÁFICA DE ALINA PAIM PRESENTE EM *SIMÃO DIAS*

Rosa Gabriely Monteiro Fontes¹
Luciana Novais Maciel²

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo abordar questões do romance *Simão Dias* (2015), de Alina Paim, visando a uma relação entre a obra e o teor autobiográfico da escritora. Toma-se como fundamentação teórica os conceitos de um dos estudos mais precisos como também entre a ligação de literatura e sociedade tratada pelo teórico e crítico *Antonio Candido* (2010), a fim de observar uma possível relação do texto de Paim com as possibilidades de leitura entre a crítica literária e o fator social discutido por Candido. Por conseguinte a abordagem do papel do autor, conceituado por *Antoine Compagnon* (1999) contribuindo com o porquê e o para quê do estudo da literatura de escritores sergipanos possibilitando o conhecimento da cultura local, primordialmente a contribuição de Paim para um mergulho na história e na cultura da sociedade Sergipana, podendo atribuir novos olhares acerca dos escritores da terra, partindo do pressuposto de que o romance *Simão Dias* pode ser associado ao que a escritora viveu.

234

Palavras-chave: Alina Paim. Análise Literária. Teor Autobiográfico.

Resumen

Este trabajo posee el objetivo de tocar a las cuestiones del romance "*Simão Dias*" (2015) de Alina Paim, llevando en cuenta la relación entre la obra y biografía de la escritora. Se basa como fundamentación teórica los conceptos de uno de los estudios más precisos como también entre la relación literatura y sociedad tratada por el teórico y crítico *Antonio Candido* (2010), con la finalidad de observar una posible relación del texto de Paim con las posibilidades de lectura entre la crítica literaria y el factor social discutido por Candido. Por consiguiente, el abordaje del papel del autor, conceptuado por *Antoine Compagnon* (1999) contribuyendo con el por qué y para qué del estudio de la literatura de escritores Sergipanos, posibilitando el conocimiento de la cultura local, primordialmente la contribución de Paim para una inmersión en la historia y en la cultura de la sociedad Sergipana, posibilitando apuntar nuevas miradas a los escritores de esa tierra, partiendo del presupuesto de que el romance *Simão Dias* puede ser asociado al que la escritora vivió.

Palabras-Claves: Alina Paim. Análisis literário. Biografía.

¹Graduanda do curso de Letras Português e Espanhol da Faculdade Pio Décimo, aluna pesquisadora do projeto de Iniciação Científica através do NELL (Núcleo de Estudos em Literatura do curso de Letras), Linha de Pesquisa: Literatura de Escritores sergipanos e metodologia do ensino de Literatura.

²Professora e Coordenadora do Curso de Letras Português e Espanhol da Faculdade Pio Décimo, Mestre em Literatura Brasileira (UFAL), Orientadora da linha de pesquisa: Literatura de escritores sergipanos e metodologias do ensino de Literatura que compõe o NELL (Núcleo de Estudos Literários do curso de Letras).

Do mundo Romancista, da Literatura infantil e juvenil criou-se uma grande e inesquecível escritora, Alina Leite Paim. Nascida em Estância em 10 de Outubro de 1919, filha de Manuel Vieira Leite e de Maria Portela de Andrade Leite, ambos sergipanos. Com três meses de idade mudou-se com os pais para Salvador. Ao perder a mãe, foi para Simão Dias (SE), morar na casa dos avós paternos, onde sofreu muito com a rigorosa educação dos parentes, principalmente pelas constantes repreensões das três tias solteiras (SANTOS, 2015).

A severa educação que recebera nesses primeiros anos, de certa forma contribuiria para sua aprovação em 1932, no primeiro ano do curso fundamental com distinção nos exames de suficiência do Colégio Nossa Senhora da Soledade, em Salvador, onde deu seus primeiros passos como escritora, pois começou a escrever seus primeiros textos no jornal do colégio, que serviu de grande incentivo para forma-se como professora. Leciona em Salvador, até 1943, após casar com o médico Isaías Paim, e muda-se para o Rio de Janeiro. Um ano depois, publica o seu primeiro livro "A Estrada da Liberdade", mas no ano seguinte percebe o seu interesse pela literatura infantil e resolve escrever o programa infantil *Reino da Alegria*, passaram-se, aproximadamente 7 anos, e Alina Paim finalmente deu início a publicação das obras para o universo infantil com *O Lenço Encantado*, produz também *A Casa da Coruja Verde*, *Luz bela Vestida de Cigana*, *Flocos de Algodão*, *O chapéu do Professor*, entre outros (SANTOS, 2015).

De acordo com a professora Ana Leal Cardoso (2009, p.37)

Considerando-se a abrangência temática da obra da escritora em tela, que aborda desde as questões políticas no Brasil (A hora Próxima), a educação (Estrada da liberdade e Simão Dias), à situação do idoso na atualidade (A sétima vez), dentre outras, a luta das mulheres por melhores condições de vida parece ser o foco principal. Assim, entendemos que a obra e a vida desta escritora, incansável lutadora pelos direitos não só das mulheres, mas do ser humano na sua completude, está a exigir uma pesquisa que lhe dê visibilidade, colocando-a no patamar de algumas escritoras brasileiras já conhecidas no meio acadêmico, tais como Clarice Lispector, Lygia Fagundes Teles, Raquel de Queiroz, entre outras.

Então, além de Alina Paim abordar outros temas, o foco principal é a mulher, os seus direitos. Por essa razão, relacionando a obra com a vida de Paim, nota-se que suas personagens eram batalhadoras, não aceitavam aquilo que não era do seu querer, fugia do "padrão", podendo fazer referência à vida de Paim, um dos motivos a ser perseguida, pois junto com as mulheres dos trabalhadores ferroviários participou da greve da Rede Mineira, que era raro na época a mulher ter envolvimento com a política, então nota-se que a escritora Paim também seguia com traços das personagens dos seus romances. Em *Simão Dias*, Maria do Carmo sofreu com as tias e mesmo assim não desistiu dos seus



sonhos; em *A sombra da patriarca*, Raquel, não aceita levar a mesma vida que sua mãe e suas tias levaram: Casando-se contra sua vontade. Outra personagem, ainda da mesma obra, com essa mesma marca de sonhadora, é a prima de Raquel, Leonor, que sonha em ser advogada, porém o seu tio tem a ideia formalizada de que advocacia não é coisa para mulheres; em *Estrada da liberdade*, a personagem Marina luta por uma sociedade mais democrática e inclusiva; Em *Sol do meio-dia*, a personagem Ester foge do padrão que têm as mulheres da sua cidade e resolve não trilhar os mesmos passos, tornando assim um perfil diferencial das demais; De acordo com a análise dessas personagens, percebe-se traços que correspondem a pessoa que Alina Paim foi, que apesar de todo sofrimento tornou-se essa grande e inesquecível escritora. Gil Francisco Santos (2015) relata que

236

Como integrante do partido comunista, Alina Paim exerceu atividades políticas diversas, tendo convivido durante meses com mulheres dos trabalhadores ferroviários que participaram ativamente da greve da Rede Mineira, de grande repercussão nacional. Por isso sofrendo perseguições e pressões de toda ordem inclusive processo judicial.

Acredita-se que esse seja o principal motivo para a ocultação de informações sobre Alina Paim, não há índices da sua história, nem mesmo pela família que evita falar sobre, então ficam apenas suposições daqueles que admiram a sua obra e a mulher guerreira que foi.

Focando na obra "*Simão Dias*", Alina Paim já traz traços do tipo de gente que habita aquela cidade, por ter vivido parte da sua infância e adolescência lá, tinha conhecimento de como era a cidade sergipana, também compartilha com o leitor suas memórias sobre o cotidiano desta cidade do estado de Sergipe. Orientada pelo amigo Graciliano Ramos, Alina traz um teor autobiográfico do romance, não substituindo os verdadeiros nomes dos personagens, no intuito de aproximar o leitor do cotidiano da cidade e de seus habitantes nomeados no relato.

Antoine Compagnon (1999) em *O Demônio da Teoria*, diz que é o papel do autor que interessa, a relação entre o texto e seu autor, a responsabilidade do autor pelo sentido e significação do texto. E, deve-se procurar no texto o que ele quis dizer, independente das intenções do autor.

Dessa forma, é possível observar que Paim constrói a personagem Maria do Carmo como uma vivificação da sua própria história, ou seja, ela retrata o próprio trajeto enquanto viveu na cidade de Simão Dias, que além de mostrar a biografia do local, também relata a sua vida e a condição política do Brasil da época.

A sacudir os dedos bem perto do rosto da criança, dissera com os dentes cerrados, voz arrastada e má:

- Vai ficar sozinha, ouviu? Vai ajustar contas com sua mãe. Ela viu tudo que você fez hoje. Fique sabendo: viu tuu-do. Ninguém lhe virá acudir. (PAIM, 2015, p. 39)

No romance *Simão Dias*, não é relatado o motivo que a personagem Maria do Carmo foi morar com os avôs na cidade de Simão Dias, mas ao realizar a leitura, em umas das citações é possível perceber que foi após a morte da sua mãe que é semelhante a história real de Paim.

Do Carmo recordava o medo que tivera naquela noite. Passara muitas horas com o coração batendo, batendo, sem ter coragem de respirar, olhos parados sem poderem afastar-se do canto onde estava a arca de couro. Tinha a impressão de que, se a mãe aparecesse, havia de brotar dali, daquele canto, saindo da arca. (PAIM, 2015, p. 40)

Além de sofrer fisicamente, a menina sofria psicologicamente, pois a tia ao ver que ela poderia está fazendo algo de errado usava o nome da mãe como forma de mexer com o psicológico da criança, mas para Maria do Carmo pensar na mãe era uma forma de conforto, pois mesmo na ausência ela acredita que se a mãe aparecesse ela sairia dali.

E é como se ela estivesse ali de favor e por isso tem que ajudar com os afazeres domésticos para compensar a sua moradia, desde pequena é ensinada a cuidar da casa e a fazer as coisas que uma mulher adulta faz dentro do lar. Esse romance é composto por vários personagens, além da família de Do Carmo, também está toda a população simãodiense, e as tias solteironas que atormentaram a vida dela durante a sua trajetória na cidade sergipana, como pode-se comprovar na citação a seguir.

Do Carmo atravessou a sala, indo colocar a almofada sobre a arca com iniciais de tachinhas cor de ouro no quarto de tia Elisa. Muitas vezes a menina ficara de castigo, sentada no couro de manchas marrons, sentindo os pelos arranharem-lhe as pernas, engolindo choro enquanto xingava baixinho.

Do Carmo não podia aproximar-se daquele canto atrás da cama de tia Elisa sem experimentar aperto no coração. Quantas noites, depois de um dia de aperreações, ficara na cama de grades, espiando com olhos arregalados na direção daquele canto, a esperar que dali surgisse a alma da mãe para lhe reprovar malcriações e nomes feios! A primeira vez em que isto se deu, Maria do Carmo tinha mostrado fraqueza implorando com o rosto inundado de lágrimas:

- Deixe a porta aberta, tia Iaiá. Pelo amor de Deus, tia Iaiá.
- Não.
- Um pouquinho só. Um bocadinho... É pra entrar luz, tia Iaiá.
- Não, já disse que não.

Obrigando a menina a andar em frente, abrindo caminho para seus passos, tia Iaiá fora empurrando-a no quarto escuro.

(PAIM, 2015, p.39)

Com essa citação do livro Simão Dias, o leitor que sabe da trajetória de vida da autora automaticamente vai lembrar da época que ela passou na cidade sergipana e o quanto ela sofreu com essas tias. É a tese abordada aqui, a representação construída a partir da relação entre a obra e a vida de Paim.

Antônio Candido (2010), em *Literatura e Sociedade*, destaca o papel social do escritor, e que o material da obra dependerá da tensão entre a sua subjetividade e a resposta do meio, ou seja, a ação do meio sobre o artista.

238

Quando estamos no território da crítica literária somos levados a analisar a intimidade das obras, e o que interessa é averiguar que fatores atuam na organização interna, de maneira a constituir uma estrutura peculiar. Tomando o fator social, procuraríamos determinar se ele fornece apenas matéria (ambiente, costumes, traços grupais, ideias) (...) ou se, além disso, é elemento que atua na constituição do que há de essencial na obra enquanto arte. (CANDIDO, 2010, p.14)

Antes de qualquer crítica, deve-se analisar a intimidade daquela obra, sendo o fator social, ou seja, o ambiente, ideias, e a arte apresentada nela, é ir mais fundo, em busca desses elementos que são os aspectos responsáveis para chegar a uma conclusão de significado da obra tanto nos aspectos sociológicos quanto nos literários.

Importa à análise literária a influência que o meio social causa na formação do romance, como afirma Candido, sobre o crescimento e integração da vida artística com a vida social, mantendo, portanto, uma forte ligação entre o artista, a obra e o público-leitor. Essa atitude só é possível a partir do momento em que o escritor convive com os mesmos conflitos de toda a população, quando esses tornam-se perceptíveis e sensíveis ao autor, que os transporta para a materialidade do texto através do narrador, o qual, de forma fictícia, se aproxima do leitor.

É importante observar, porém, o posicionamento do autor frente aos fatores históricos, tendo na obra o resultado das suas reflexões no que concerne à forma e ao conteúdo, pois já que sabemos que os estudos feitos acerca da obra literária sempre "procuravam mostrar que o valor e o significado de uma obra dependiam dela exprimir ou não certo aspecto da realidade, e que este aspecto constituía o que ele tinha de essencial" (CANDIDO, 2010, p.4).

Entretanto, manter uma relação autor, obra e público causa um efeito diferenciado quanto ao direcionamento da arte literária, de acordo com o que diz Candido sobre a comunicação artística: "a atividade do artista estimula a diferenciação de grupos; a criação de obras modifica os recursos de comunicação expressiva; as obras delimitam e



organizam o público” (2010, p.28). Candido nos leva a entender a essencial relação entre arte e sociedade, e provavelmente um novo conceito de análise literária que fluirá no imbricamento de forma e conteúdo.

Trazemos, então, o posicionamento de Candido (2010) para iluminar a nossa análise, levando em consideração a afirmação feita por ele, referindo-se ao contexto que envolve uma narrativa de que “o *externo* (no caso, o social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto *interno*” (p.4). Podemos assim entender que o contexto social, a vivência que o autor tem do seu mundo, é transportado e redimensionado no texto literário, sendo moldado através da forma, através da estética no romance. A maneira como esse fato se dá é compreensível através do que Magalhães afirma sobre a expressão da Arte relacionada à História, a partir do momento em que aquela passa a “refletir o ser social sobre sua própria existência”, sendo que “não é a história porque o autor resolveu contar o seu tempo, mas porque ele reflete sobre o seu tempo e as possibilidades de ultrapassá-lo” (2002, p.70).

239

Podemos observar esses aspectos abordados por Candido em citações presentes em Simão dias relacionada à vida real de Paim, é possível analisar os fatores internos constituídos na obra, o ambiente, costumes, traços grupais, ideias; Paim relata traços da população de Simão Dias, costumes, ideias.

E apesar de todo sofrimento, a criança ainda assim conseguia ter um desejo de progredir.

O desejo de fugir brotou no coração da menina, vontade de abandonar a cidade pequena onde tudo a machucava, deixar longe as lembranças dolorosas que rastejavam nas ruas e entranhavam-se nos jardins da matriz de Simão Dias.

Se continuasse andando? Andando chegaria à terra distante onde não precisava obedecer, lá a vida seria sua vida mesmo e não o que outros quisessem que fosse. Indo embora, não levava saudade de ninguém. (PAIM, p.151)

Mostra-se assim que esse clamor por mudança já estava bem claro nas obras, pois com as personagens percebe-se que elas não aceitam a velha ideia que a sociedade tem de que a mulher foi feita para cuidar da casa, dos filhos e nada mais, como é citado em um dos trechos da obra Simão Dias, no qual a mulher está subjugada pela vontade paterna e sua tarefa diária dentro de casa, especificamente a costura, tradição que era feita pelas mulheres da cidade sergipana mostrada no livro.

Em Simão Dias era raro encontrar família onde não houvesse duas ou três solteironas, subjugadas pela vontade paterna, batendo na máquina de costura com almofada de bordado no colo, mexendo tachos de doce ou



fazendo calo nos joelhos em longas orações nos bancos de matriz. (PAIM, p. 89)

Além dessa noite, Luísa não se lembrava de ter falado com a mãe de tão próximo, lado a lado, como criaturas humanas, duas mulheres diante de seus destinos, uma esperando e querendo enxergar em vão, outra de cabeça baixa, cansada de ver a mesma coisa – sofrimento e submissão ao homem, primeiro pai depois marido, logo estirarão de anos de lágrimas, canseiras e raras alegrias, nenhum prazer. De uma conta para outra, mãe Carolina talvez acrescentasse ao “amém” esta pergunta: por que mulher nascia, continuava nascendo, se para ela a vida não tinha nada de bom?” (PAIM, 2015, p.249)

Mais uma vez, Paim retorna as memórias da cidade sergipana, de como eram as pessoas e os costumes; retorna falando das solteironas e do poder que a figura masculina tinha na feminina; Aborda também a atividade que as mulheres faziam em Simão Dias, no caso da costura, além de lamentar em uma das citações sobre o por que a mulher nascia, já que para ela não tinha nada de bom. Então percebe-se a inquietação de Paim diante de todos esses aspectos abordados na narrativa, podendo sim relacionar com a sua vida real, já que ela faz um síntese de todos os acontecimentos da cidade, já que tinha conhecimento por ter vivido um bom tempo lá, portanto deixa claro costumes, traços de Simão Dias, além de coisas que a mesma viveu durante a sua infância.

240

REFERÊNCIAS

- CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 11. ed. Rio de Janeiro: Outro sobre azul, 2010.
- CARDOSO, Ana Maria Leal. **A obra de Alina Paim**. In: Interdisciplinar: Revista de Estudos de Língua e Literatura. Ano IV, v. 8, jan-jun de 2009. p. 37.
- COMPAGNON, A. **O Demônio da Teoria: literatura e senso comum** [Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão]. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.
- MAGALHÃES, Belmira. História da representação literária: um caminho percorrido. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**. Maceió, n. 6, UFAL, 2002.
- SANTOS, Gilfrancisco. **O romance realista de Alina Paim**. Disponível em: <<http://www.arquivors.com/gilfrancisco7.htm>> Acesso em: 10 de outubro de 2017.
- PAIM, Alina. **Simão Dias** 3. ed. Aracaju: Editora Diário Oficial do Estado de Sergipe – EDISE, 2015.



O PRIMO BASÍLIO: UMA VISÃO DE LUXÚRIA

Rosa Gabriely Monteiro Fontes¹
Tatiana Cíntia da Silva²

RESUMO

O presente trabalho tem como meta fazer uma análise do romance *O Primo Basílio*, de Eça de Queirós, tendo como principal ponto de análise as personagens Basílio e Luísa e suas respectivas características dentro do tema específico: o pecado capital da luxúria. Além de abordar o período realista relacionado à obra e aos comportamentos humanos, junto com uma abordagem dos sete pecados capitais; trazendo conceitos de um dos estudos mais precisos e também entre a ligação do poder do discurso tratado pelo teórico e crítico *Michael Foucault* a fim de observar uma possível relação do texto de Queirós com as possibilidades de sedução e convencimento através do discurso evidenciado por *Foucault* (2012).

241

Palavras-chave: Análise Literária. O primo Basílio. Pecados capitais. Luxúria. Realismo.

Resumen

Este trabajo objetiva hacer un análisis de la novela *El Primo Basílio*, de Eça de Queirós, teniendo como principal punto los personajes Basílio y Luísa, y sus respectivas características en relación con el tema específico: el pecado capital de la lujuria. Allá de dar enfoque al período realista relacionado a la obra y en los comportamientos humanos, junto con un abordaje de los siete pecados capitales; trayendo conceptos de uno dos estudios más exactos y también entre la relación del poder del discurso tratado por el teórico y crítico *Michael Foucault* (2012), a fin de observar una posible relación del texto de Queirós con las posibilidades de seducción y convencimiento acerca del discurso evidenciado por *Foucault* (2012).

Palabras-Claves: Análisis literário; O primo Basílio; Pecado capitales; Lujúria; Realismo.

1. O PRIMO BASÍLIO – ALGUNS PRESSUPOSTOS

Eça de Queirós foi um dos grandes nomes da Literatura Portuguesa. Foi um escritor participante de um período de transição, em que o Romantismo dava lugar ao Realismo. Na primeira fase da sua carreira, produziu obras com influência romântica, mas que já apareciam com certas premissas da segunda fase, sendo que só nessa última

¹ Graduanda do curso de Letras Português e Espanhol da Faculdade Pio Décimo, aluna pesquisadora do projeto de Iniciação Científica através do Núcleo de Estudos em Literatura do curso de Letras (NELL), Linha de Pesquisa: Literatura de Escritores sergipanos e metodologia do ensino de Literatura.

² Professora especialista em Letras, Linguística e Literatura, mestra em Literatura e Cultura, além de cátedra em Literatura na Faculdade Pio Décimo, tem como linhas de pesquisa a prosa machadiana e a poética intertextual entre o medieval e o sertão em Elomar Figueira de Mello pelas trilhas da memória e das metáforas de saudade.



o escritor iniciaria seus flagrantes à sociedade portuguesa contemporânea, que, mais adiante, construiria um retrato ponderado de fluência e vigor narrativo. Na terceira e última, Eça apresentou textos mais engenhosos e férteis, testando os limites do estilo literário.

Um exemplo desses textos é a obra *O Primo Basílio* que tem uma temática crítica, tanto que o autor causou polêmica na sociedade portuguesa da época e foi condenado pela Igreja Católica, pois abordava fatos ocorridos na sociedade que, naquele tempo, eram difíceis de serem expostos, mas não eram deixados de ser vividos. Eça de Queirós fugiu do estilo clássico de escrita, apostando em uma maior liberdade na elaboração do texto, e pode-se considerar que essa "liberdade" foi o ponto principal para motivos de tantas críticas, pois ele não tinha receio de falar a realidade que via no meio social.

O próprio Eça de Queirós escreve, em missiva¹ ao livreiro Chardon, futuro editor, alguns de seus objetivos para o então novo livro e evidencia que o assunto do romance são "costumes contemporâneos", "um pouco violento e cru", como notamos em:

[...] Não tem ainda título, isto é, tenho alguns – mas nenhum deles tem bastante relevo, precisava de um título – que além de seu vigor literário, seja bom na venda. No título deve haver sempre um bocadinho de charlatanismo – talvez ponha O Primo João Carlos ou O Primo Basílio; melhor este último. [...] O assunto do romance são costumes contemporâneos – não da província desta vez – mas de Lisboa. É um trabalho realista – talvez um pouco violento e cru, mas não é para fazer dele leitura de serão nos colégios, que eu o escrevi. (QUEIRÓS, in COSTA, 2011, p.79 - 80)

O Realismo foi um período de profundas mudanças no modo de pensar e agir das pessoas, que antes eram polidas ou fingiam polidez, apenas. Os costumes e as relações sociais estavam em crises; por isso, o autor deixou sobressair em seu livro os conflitos interiores do ser humano ao criar personagens adúlteras, tiranas e cruéis. Tendo em vista tais pressupostos, o escritor guiou seu romance pelas linhas da objetividade com a linguagem culta e direta, sem a idealização romântica da mulher vigente até o momento.

De acordo com Campedelli (2009):

Os personagens dos romances realistas/naturalistas são buscados na vida diária e sempre são representativos de uma determinada categoria: um empregado, um patrão; um proprietário, um subalterno; um senhor, um escravo, e assim por diante. (2009, p. 298).

¹ Carta, epístola ou bilhete que se manda a alguém.



Eça de Queirós, importante prosador realista dessa categoria, deu toda a tônica do romance português de base crítica, dividindo-o assim em três fases: na pré- -realista tratou de temas românticos, tinha um ambiente fantástico e humanização da natureza; já na segunda fase, Eça procurou escrever uma obra para cada um dos aspectos que denunciavam a podridão da sociedade, ou seja, Eça de Queirós falava da sociedade, dos hábitos, das manias e dos comportamentos humanos, tudo com sátira e ironia.

O fim da segunda e o início da terceira fase do autor, por sua vez, condiz com a publicação de *Os Maias* (1888) até sua morte, em 1900. É nesse período que Eça de Queirós alcançou a maturidade e melhor deu relevo às contradições humanas, ou melhor, ergueu "uma obra de sentido construtivo, fruto da dolorosa consciência de ter investido inutilmente contra o burguês e a família." (MOISÉS, 1983, p.243)

Nota-se, desse modo, que independente da fase de Eça, em maior ou menor foco, o mesmo sempre voltava os olhos à crítica das moléstias que denigrem a sociedade.

2. O PESSIMISMO ANALÍTICO EM O PRIMO BASÍLIO E SEUS CONFLITOS

É na segunda fase que entra o romance *O Primo Basílio*, em que Eça de Queirós conta a história de uma mulher, aparentemente muito sensual e bonita, casada com Jorge, que era um grande engenheiro de minas e precisou fazer uma viagem a fim de negócios, após isso, Luísa fica sabendo da chegada do seu primo, Basílio, a Lisboa, e é a partir daí que começa o adultério, mas que ao passar do tempo é descoberto pela empregada Juliana, pois ela encontra cartas de amor trocadas entre os primos e passa a chantagear Luísa com o intuito de lucrar. Como não tem dinheiro, a jovem Luísa acaba rendida, Juliana obriga-a a servi-la, invertendo os papéis de empregada e patroa e transforma a vida de Luísa em um inferno.

Lembramo-nos, pois, que em *O Primo Basílio* as cartas amarram as personagens, pois além de criarem todo esse suspense na obra, o conflito doméstico e a inversão de papéis sociais causando uma tensão que ocorre quando Juliana rouba as cartas estabelecendo um jogo de chantagem, por esse motivo o papel exercido por Juliana e sua patroa dentro da casa é subvertido.

Sendo assim, as cartas criam todo um suspense na obra e essa inversão de papéis sociais, o que leva à morte das personagens centrais na narrativa, pois essa "posse" gera emoções nas duas mulheres: Juliana, que já apresentava problemas cardíacos, inclusive já havia desmaiado algumas vezes, após receber a visita do policial exigindo a entrega



das cartas, sofre mais uma vez e acaba morrendo. Já Luísa, bastante fragilizada pelas chantagens e acontecimentos anteriores, depois da morte da criada, quando tudo parece resolvido, adocece, e sofre uma piora após seu marido Jorge mostrar-lhe uma carta do seu Primo Basílio, mandada de Paris.

Então, na narrativa, percebe-se que as cartas também exercem um papel importante, primeiro trazem uma esperança para uma velhice tranquila para Juliana, já que ela poderia conseguir muitos benefícios através de chantagens, inclusive dinheiro, mas, ironicamente, acaba levando-a a morte. Por outro lado, as cartas também representam uma luta entre classes e a intriga doméstica, assim se estabelece, fazendo com que Juliana pense na possibilidade de mudar o nível de classe social, já que tinha a sua patroa "nas mãos", então através desses relatos, pode-se perceber a importância das cartas na narrativa.

Outrossim, as cartas configuram uma linha tênue que encadeia a narrativa no bundo burguês de uma família construída aparentemente em bases felizes e sólidas; porém, pelas cartas, o leitor pode compreender o quanto esgotado e consumido se compreendia o microcosmo familiar. Aliás, consoante Massaud Moisés:

Com *O Primo Basílio*, Eca desloca-se para a cidade, a sondar as mesmas moléstias degenerescentes no centro nevrálgico da Nação, a Capital: o ficcionista penetra agora no recesso dum lar burguês pretensamente sólido e feliz, e nele descobre a existência de igual podridão moral e física; um matrimônio efetuado "no ar" por Luísa, uma adolescente tonta de todo e cheia duma vida imaginativa e vegetativa, revela-se frágil com o afastamento do marido. (MOISÉS, 1983, p.241 - 242)

Sendo assim, a fragilidade da esposa, a ausência do marido e a audácia do primo sedutor, acabam por desmoronar um casamento atingido pelo adultério e pela luxúria, elementos que se permeiam pelo enredo inteiro e estabelecem um retrato pessimista de naturalista das relações humanas.

3. LASCÍVIA, DEVISSIDÃO E LIBERTINAGEM – CONSTRUÇÕES DA LUXÚRIA

O romance *O Primo Basílio* também nos apresenta características de pecados, dentre eles, a luxúria. Segundo Abbagnano (1982), pecado é a transgressão intencional de um mandamento divino. O termo tem uma conotação prevalentemente religiosa: pecado não é a transgressão de uma norma moral ou jurídica, mas a transgressão de uma norma que se julga imposta ou estabelecida pela divindade.



Os sete pecados capitais tratam-se de uma classificação de condições humanas conhecidas atualmente como vícios que é muito antiga e que precede ao surgimento do Cristianismo, mas que foi usada mais tarde pelo Catolicismo com o intuito de controlar, educar e proteger os seguidores de forma a compreender e controlar os instintos básicos do ser humano, além de manter as instituições.

A luxúria, que é um dos sete pecados capitais, vem de luxo, excesso, descomedimento, desvirtuamento da sensualidade. Pecado pela desmedida, pelo excesso de males advindos da sexualidade. É considerado o pior dos sete pecados, pois trata de desejo sexual que é tão poderoso que domina e destrói. Na Bíblia, existem dez mandamentos, que são direcionamentos para a correção do pecado, dentre esses dez, é possível observar a presença de grande parte deles dentro da narrativa; 1º - Amar a Deus sobre todas as coisas: amar a Deus no próximo, através do nosso irmão. Temos que nos assemelhar a Ele. De fato, Luísa e Juliana não estão no padrão desse mandamento, pois as duas vivem o tempo todo se "enfrentando", primeiro Juliana sofria com as exigências da patroa e, em uma segunda parte, o papel inverteu, a patroa passou a sofrer com as chantagens da empregada. Então, já não existia o amar a Deus no próximo, existia uma espécie de ódio entre as duas.

Outro mandamento a ser analisado é "não pecar contra a castidade" que se relaciona com "não desejar a mulher do próximo" e de forma alguma Basílio respeita o compromisso assumido pelos outros, no caso do casamento de Luísa, que procura um prazer a curto prazo e tem um sofrimento a longo, levando-a a morte.

No caso de Juliana, pode-se perceber a presença do 8º mandamento, que é "não levantar falso testemunho", pois ela não tem misericórdia com o próximo e usa seus testemunhos para poder se beneficiar, também há presença do 10º mandamento "não cobiçar as coisas alheias" em que Juliana pensa mais na questão do "ter" e não do "ser", ou seja, ela quer ter o que sua patroa tem, sem dar muita importância ao que ela é.

Existem dois pecados capitais que falam sobre a luxúria: não cometer o adultério e não desejar a mulher do próximo. Para uma análise do caso, é bom saber sobre o conceito de adultério. Segundo o dicionário Aurélio, o adultério é "infidelidade conjugal; amantismo, prevaricação" (2010, p.19), diante disso, veremos atos feitos por Luísa que justificam esse conceito.

Com a partida de Jorge, Luísa ficou solitária, sem ninguém, sem carinho, o que comprova no fragmento: "A hora em que Jorge costumava voltar do ministério, a solidão parecia alargar-se em torno dela. Fazia-lhe tanta falta o seu toque de campainha, os seus passos no corredor! ..." (QUEIRÓS, 2002, p.37)



O que, de certa forma, já é um motivo para abrir o caminho do pecado, notadamente no fragmento que segue. Ademais, quando Basílio soube que Jorge não estava em casa, foi visitar a prima e ficou admirado. Aos seus olhos, ela estava muito bonita e, após diálogos, bateu a curiosidade de saber quando o seu marido iria voltar, e ao saber que seria com quatro semanas, oferece-se para ir visitá-la mais vezes:

- Mas tu, conta-me de ti! - dizia ele com um sorriso, inclinado para ela. - És feliz, tens um pequerrucho...
- Não - exclamou Luísa rindo. - Não tenho! Quem te disse?
- Tinham-me dito. E teu marido demora-se?
- Três, quatro semanas, creio.
Quatro semanas! Era uma viuvez! Ofereceu-se logo para a vir ver mais vezes, palrar um momento, pela manhã...
- Pudera não! És o único parente que tenho agora...
(QUEIRÓS, 2002, p.40)

246

Percebe-se, logo no início desse diálogo, que os propósitos do primo são escusos e o tom irônico ao dizer que a prima praticamente já é viúva; viúva de marido vivo, deixa isso ainda mais evidente. Mais que isso, a partir daí já se nota uma primeira intenção da parte dele: sabendo que o marido não está em casa, vendo que ela está muito bonita e que Jorge demorará para voltar, a intenção seria de reconquistar ou ficar com a prima, já que os dois antes tiveram um romance rompido por consequências do destino.

“— Era eu antigamente quem te calçava e descalçava as luvas... Lembraste? ... Ainda tenho esse privilégio exclusivo, creio eu...
Ela riu-se. — Decerto que não...
Basílio disse então, lentamente, fitando o chão: — Ah! Outros tempos!”
(QUEIRÓS, 2002, p.41)

Através do discurso de Basílio, nota-se a comprovação das suas intenções com a prima, ele tenta trazer memórias do passado para tentar demonstrar que ainda pensa nela e que só ele tinha o privilégio de calçar e descalçar suas luvas, de certa forma, percebe-se uma possível comparação entre Basílio e Jorge, como se o marido não fizesse coisas que o primo fazia e já é um passo para Luísa querer “relembrar” tais atos. “Basílio encolheu tristemente os ombros, fitou as ramagens do tapete; parecia abandonar-se a uma saudade remota, e com uma voz sentida: — Foi o bom tempo! Foi o meu bom tempo!” (QUEIRÓS, 2002, p.41).

Percebe-se, a partir desses trechos, um primo com desejo de lembranças, querendo fazer com que a sua prima também lembrasse das coisas que viveram juntos e, de certa forma, tentar acabar com o prazer que foi deixado no passado, mas que poderia acontecer naquele momento.

— Ora essa! Realmente, se não viesses zangava-me. És o meu único parente... O que tenho pena é que meu marido não esteja...
— Eu — acudiu Basílio — foi justamente por ele não estar...
Luísa fez-se escarlate.
Basílio emendou logo, um pouco corado também: — Quero dizer... talvez ele saiba que houve entre nós...
Ela interrompeu: — Tolices! Éramos duas crianças. Onde isso vai!
— Eu tinha vinte e sete anos — observou ele, curvando-se.
Ficaram calados, um pouco embaraçados. (QUEIRÓS, 2002, p.44)

Diante disso, nota-se que Basílio usou todo um discurso para seduzir Luísa, seja em forma de nostalgia, em que ele começou a lembrar do passado ou em forma de indireta, mostrando-se interessado na prima, principalmente quando deixou claro que só foi visitá-la por saber que o marido não estava ou até mesmo com os presente que levava para ela, mostrando que mesmo longe havia lembrado dela e comprado lembranças. Segundo Campedelli (2009):

Os realistas-naturalistas consideram possível representar artisticamente os problemas concretos de seu tempo, sem preconceito ou convenção. E renovaram a arte ao focalizar o cotidiano. Os personagens dos romances realistas-naturalistas estão muito próximos das pessoas comuns, com seus problemas do dia a dia e suas vidas medianas, cujas atitudes devem ter sempre explicações lógicas ou científicas. (2009, p. 298)

Isso posto, sabe-se que Eça de Queirós, na segunda fase realista, procurou denunciar aspectos da deterioração da sociedade e, nesse romance, usa a luxúria e traz como símbolo o envolvimento dos primos, destarte, entra a característica do Realismo, a não idealização das mulheres, nessa época elas tinham defeitos e começaram a ser vistas com desejo pelos homens, um ser sedutor que poderia causar a felicidade eterna ou a pior tragédia em segundos, é assim que se pode ver no romance, um homem sedutor que depois de muita conversa, de muitos encontros, acontece o que tanto desejava: Luísa entregou-se a ele, cometendo assim o pecado, pensando que ele poderia oferecer muito para ela, trazer uma felicidade eterna, viver de sonho.

Mas Basílio, com um movimento brusco, passou-lhe o braço sobre os ombros, prendeu-lhe a cabeça, e beijou-a na testa, nos olhos, nos cabelos, vorazmente. Ela soltou-se a tremer, escarlate.
— Perdoa-me — exclamou ele logo, com um ímpeto apaixonado.
— Perdoa-me. Foi sem pensar. Mas é porque te adoro, Luísa!
Luísa ficou inerte, os beijos brancos, os olhos cerrados — e Basílio, pousando-lhe a mão sobre a testa, inclinou-lhe a cabeça para trás, beijou-lhe as pálpebras devagar, a face, os lábios depois muito profundamente; os beijos dela entreabriram-se; os seus joelhos dobraram-se. (2002, p. 75 - 76)

Esse começo de “romance proibido” de traição já é o suficiente para mostrar que Luísa não tinha as mesmas intenções que o seu primo tinha, mas por estar se sentindo sozinha, com saudade do seu marido, sem contato físico com ninguém, carente, ela se deixou levar pela sedução do seu primo, com palavras bonitas, com elogios, com presentes, ela caiu na tentação e quando se deu conta já estava sendo uma mulher adúltera, entregue à luxúria e vista como uma satisfação desregrada dos desejos sexuais.

Vários autores também afirmam que a luxúria prejudica o desenvolvimento harmonioso da personalidade, porque atua como uma força contrária em relação à dignidade do ser humano, portanto, percebe uma certa culpa em Basílio, que mesmo antes de ver a sua prima, já estava interessado, pois já sabia que o seu marido não estava presente e que de certa forma teria a chance de conquistá-la sem ninguém para impedir. E que a única pessoa que poderia romper isso e se controlar, era a própria Luísa, mas não conseguiu e teve um fim trágico, morrendo após descoberta pelo seu marido sobre o adultério.

REFERÊNCIAS

- CAMPEDELLI, Samira Yousseff. *Literaturas: brasileira e portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 2009.
- COSTA, Fernando. *Eça de Queiroz – O revolucionário, o romântico e o realista*. Rio de Janeiro: Jomec, 2011.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. Curitiba: positivo, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- MOISÉS, Massaud. *A Literatura Portuguesa*. São Paulo: Cultrix, 1983.
- QUEIRÓS, Eça. *O Primo Basílio*. Ciberfil Literatura Digital: Março, 2002.
- TRANCOSO, Alfeu. *Os sete pecados capitais*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2001.



O DESENVOLVIMENTO HUMANO NA POESIA GERAÇÃO PAISSANDU

Thais Luene Freire de Araujo¹
Tatiana Cíntia da Silva²

RESUMO

O presente trabalho tem como meta fazer uma análise da poesia "Geração Paissandu" de Paulo Henriques Britto, objetivando focar na escrita do poeta quando se fala no desenvolvimento humano. Tendo em vista uma relação entre a poesia e as fases de vida do ser humano, trazendo conceitos de um dos estudos mais precisos e também entre a ligação entre a poesia e o pensamento teórico de Calvin S. Hall; Lindzey Gardner; John B. Campbell, a fim de observar uma possível relação do texto de Britto com as possibilidades de mudança que ocorre todo o tempo no ser humano.

Palavras-chave: Desenvolvimento humano. Geração Paissandu.

RESUMEN

El presente trabajo busca hacer un análisis de la poesía "*Geração Paissandu*" de Paulo Henriques Britto, con el objetivo de centrarse en la escritura del poeta cuando habla en el desarrollo humano, teniendo en cuenta la relación entre la poesía y las etapas de la vida humana, abordando conceptos de uno de los estudios más precisos y también de la unión entre la poesía y el pensamiento teórico de Calvin S. Hall; Oliver Gardner; John B. Campbell, para observar una posible relación del texto de Britto con las posibilidades de cambio que ocurre todo el tiempo en el ser humano.

Palabras-clave: Desarrollo humano. Geração Paissandu.

1. A POESIA CONTEMPORÂNEA DE PAULO HENRIQUES BRITTO

Poeta, prosador, tradutor renomado e professor de literatura, Paulo Henriques Britto faz parte da chamada "literatura brasileira contemporânea", nascido no Rio de Janeiro em 12 de dezembro de 1951. Seu primeiro livro como poeta foi em 1982, com a publicação de *Liturgia da Matéria* (1982). Desde seu surgimento como escritor, lançou mais quatro livros de poemas, *Mímica Lírica* (1989), *Trovar Claro* (1997), *Macau* (2003), *Tarde* (2007) e um de contos, *Paraísos Artificiais*, em 2004. A poesia do autor possui traços de constância das formas e é visível de se ver que existe pouca alteração no modo como os poemas são escritos, Britto explora a expressão coloquial e a matéria do

¹ Graduanda de Letras Português e Espanhol pela Faculdade Pio Décimo (FPD).

² Professora Orientadora Especialista em Letras, Linguística e Literatura, mestra em Literatura e Cultura, além de cátedra em Literatura na Faculdade Pio Décimo, tem como linhas de pesquisa a prosa machadiana e a poética intertextual entre o medieval e o sertão em Elomar Figueira de Mello pelas trilhas da memória e das metáforas de saudade.



cotidiano com reflexões metalinguísticas sobre a poesia, elaborando exames minuciosos da linguagem, sobretudo visto no livro *Mínima Lírica* (1989), onde se encontra a poesia “Geração Paissandu”.

Com já dito, a poesia de Britto possui uma linguagem simples, em contraposição com a utilização de formas (metro, rima, divisão entre estrofes) tradicionais e se volta para a metalinguagem. Tais elementos e/ou oposição às características clássicas se justificam, pois, o poeta retrata o agora de uma sociedade espontânea e natural.

Quando utiliza as manifestações tradicionais, o poeta as reinventa – ritmos ou rimas diferentes, nova separação das estrofes, por exemplo, são reconfigurados –. O próprio Britto fala sobre a questão e diz usar formas tradicionais ao lado de outras “inteiramente novas, inventadas por mim, com base no repertório já existente”. (BRITTO, 2007)¹.

Em uma entrevista ao caderno *Ilustrada* da *Folha de S. Paulo* o poeta menciona que isso se deve ao fato de que “muito do que geraria poesia hoje, resulta numa canção popular. Então o território que sobrou para a poesia foi o da reflexão sobre a linguagem” (BRITTO, 2012, p.4).

Dentre os assuntos tratados pelo escritor, um tema muito presente é o do fazer poético, presente em muitos poemas de seus livros, ao lado da relação entre linguagem e realidade. A discussão do “eu-lírico”, um eu-lírico irônico e melancólico que tem o poema como refúgio, presença de poemas interligados e a descrição de cenas cotidianas, triviais, que se confundem com a própria vida, pois “são as palavras que suportam o mundo, não os ombros” (BRITTO, 2003, p.18).

A linguagem coloquial, a trivialidade e o uso de “expressões corriqueiras” (PINTO, 2004, p. 52) e toda a desconstrução das formas tradicionais faz parecer que os poemas de Paulo Henriques pareçam simples. Assim: “A falsa simplicidade, é um aspecto notável da poesia de Paulo Henriques Britto” (SAMYN, 2008)². Porém, essa simplicidade está presente somente na aparência de suas obras, já que na análise poderemos observar que seu texto é construído com uma organização no plano de expressão e da total relação que existe do conteúdo com a realidade. O poeta consegue esconder “o virtuosismo técnico sob uma aparência de espontaneísmo e facilidade” (MOURA, 2007)³.

¹ Entrevista encontrada no site Portal Literal, disponível em: <http://www.portalliteral.com.br/artigos-paulo-henriques-britto>

² O referido texto pode ser encontrado na revista *Speculum* disponível em: http://speculum.art.br/module.php?a_id=2077

³ Publicação encontrada na revista *tropico*, disponível em: <http://www.revistatropico.com.br/tropico/html/textos/2874,1.shl>



2. A GERAÇÃO PAISSANDU: POLÍTICA E ARTE

“Geração Paissandu”, trata de uma poesia que mostra uma geração que passa por amadurecimentos e descobrimentos em sua vida, desde a infância com ânsia e a pressa de crescer à fase adulta com o amadurecimento e o endurecimento que a vida nos proporciona.

Para dar início à análise do poema é necessário que compreendamos o seu título, o que foi essa geração Paissandu. Entre os anos de 1964 e 1968, os quatro primeiros anos da Ditadura, existiu um cinema chamado de Paissandu, localizado no bairro do Flamengo, no Rio de Janeiro, uma modesta sala de 742 lugares, onde os jovens que o frequentavam eram rapazes e moças radicais em artes, política e comportamento. Eles eram conhecidos pelos seus detratores como a “Geração Paissandu”.

Seus heróis no jazz eram Thelonious Monk, Miles Davis e o Modern Jazz Quartet – um jazz adulto e soturno, ideal para a sensação de fossa que permeava o pedaço e tinha suas razões para existir: a angústia comum da juventude (todo mundo no Paissandu, mesmo que fosse mais velho, parecia ter entre 18 e 22 anos), a sombria situação política nacional e internacional e uma infinita vontade de “participar”, não importava como. Só que, em vez de ficar se lamuriando pelos cantos, a Geração Paissandu se agrupou e canalizou suas angústias para uma generosa ideia de mudar o mundo, fosse pela arte, pela “revolução sexual” (ativada pela recém-lançada pílula anticoncepcional) ou pela consciência política – se sabatinado, qualquer um de seus membros seria capaz de informar as últimas em Paris, em Hanói ou no Harlem. (CASTRO, 2006)¹.

A partir do entendimento do título da poesia, já podemos ter a compreensão do que se trata a narrativa, sim, narrativa, apesar de ser uma poesia em “Geração Paissandu” é possível notar que ela conta a história de um indivíduo, o enredo do nascimento do eu lírico com verve de narrador até sua morte e essa fusão se denomina na Literatura como gênero híbrido.

O hibridismo, para os gregos (raiz, *hybris*), correspondia para uma violação das leis da natureza. Híbrido é também algo fora do normal, misturado: “o híbrido mistura cores, ideias e textos sem anulá-los” (SCHULER, 1995, p. 11). Isso faz com que o discurso, não aceite as lógicas e que possa sair dos padrões, como diria Bhabha “Não se esqueça do espaço fora da frase” (1992, p. 455). A teoria do hibridismo literário de Homi Bhabha é explicada, inclusive, por Lynn Mario Menezes de Souza:

¹ Texto encontrado no blog Digestivo Cultural, disponível em:

http://www.digestivocultural.com/ensaios/ensaio.asp?codigo=180&titulo=A_Geracao_Paissandu .

Lembrar esse espaço "fora da frase" significa para o autor recusar a ditadura do enunciado normatizado, pronto e fechado; é lembrar do contexto, da história da ideologia e das demais condições de produção da significação que constituem o momento da enunciação e, portanto, que contribuem para a constituição do sentido do enunciado. É nesse espaço intersticial e particularizante que se desfazem os desejos substantivos pela universalização, pela homogeneidade e pela estabilidade; portanto, é nesse mesmo espaço que a diferença e a alteridade se fazem visíveis e audíveis. (SOUZA, 2004, p.131).

Nas manifestações culturais da contemporaneidade, o hibridismo está bastante fortalecido, por ser uma necessidade de renovações culturais diante dos paradigmas estéticos da literatura, o que evidencia mais uma vez Paulo Henriques Britto como grande representante da poesia contemporânea, que nega as amarras tradicionais.

252

Voltando-nos mais especificamente ao poema "Geração Paissandu", notamos todo um clímax da construção da identidade do eu lírico, como em:

Vim, como todo mundo,
do quarto escuro da infância,
mundo de coisas e de ânsias indecifráveis,
de só desejo e repulsa.
Cresci com a pressa de sempre.
(BRITTO, 2013, p. 79)

Nessa primeira estrofe da poesia é possível notar que o poeta fala da fase em que somos crianças, da infância, do mundo das descobertas, em que tudo é novo, tudo se pode, com as aflições das incertezas das coisas da vida, das fantasias e imaginários infantis. Entende-se, nessa parte, que, quando somos crianças, temos pressa de crescer, pois vivemos em meio a regras e exigências dos pais, "nesse quarto escuro da infância" e que quando crianças achamos que crescendo, seremos donos do nosso nariz.

Nessa fase da vida, a principal atividade da criança é brincar, seu propósito é o resultado de suas explorações, descobertas, tentativas e seus fracassos. Quando criança o indivíduo experimenta seus brinquedos, faz jogos mentais e vivem em um mundo de faz de conta, onde fazem o papel do adulto, dessa forma "vivendo" esse papel como adulto, a criança percebe como é agir como os adultos, fazendo com o que vivam em um mundo intermediário. Logo, "o propósito, então, é a coragem de imaginar e buscar metas valorizadas não inibidas pela derrota das fantasias infantis, pela culpa e pelo medo cortante da punição". (ERIKSON, apud CALVIN S. HALL, 2000, p.172).

É nessa idade do brincar, que a criança está ansiosa para aprender e aprende, ela desenvolve seu senso de obrigação e desempenho.

Fui jovem, com a sede de todos,
em tempo de seco fascismo.
Por isso não tive pátria, só discos.
Amei, como todos pensam.
Troquei carícias cegas nos cinemas,
li todos os livros, acreditei
em quase tudo por ao menos um minuto,
provei do que pintou, adolesci.
(BRITTO, 2013, p. 79)

Nessa segunda parte, o poeta fala do ser jovem, da sede que nos envolve nessa fase da vida, a sede de ganhar o mundo, das músicas que ouvimos, da nossa personalidade que nessa fase vai se construindo, dos amores, das entregas e das desilusões.

Entendemos, então, que a fase de adolescência é a de maior entrega humana e passamos a compreender também que crescemos acreditando em algo que foi fantasiado quando crianças, quando se chega nessa fase, ganha-se mais entendimentos, surgem as desilusões amorosas e da vida em si.

Durante essa fase, há sempre uma procura de algo mais, existem as crises, as indecisões e as situações conflituosas que precisam ser resolvidas de qualquer forma e que, nesse tempo de adolescência, é uma fase de descobrimento de identidade, cujo indivíduo passa a experimentar um sentido da própria personalidade, o sentimento de ser um ser humano único que se prepara para ter um papel significativo na sociedade, o jovem experimenta uma série de desafios que envolvem suas atitudes consigo, com seus amigos, com pessoas do sexo oposto ou do mesmo, com romances e até mesmo na busca de uma carreira, é a fase de acreditar em tudo, de trocas de carências em cinema, de provar até achar seu lugar. Devido a transição da infância à idade adulta, o adolescente tende a sofrer profundamente em virtude da confusão de identidade, esse estado pode fazer com ele se sinta isolado, vazio, ansioso e indeciso. O jovem precisa tomar decisões importantes, mas não consegue fazer isso.

Assim, com o passar das instabilidades e das transformações do indivíduo, surge a terceira estrofe, que representa, depois de vários conflitos, o tão esperado amadurecimento.

Vi tudo que vi, entendi como pude.
Depois, como de direito,
endureci. Agora a minha boca
não arde tanto de sede.

As minhas mãos é que coçam –
vontade de destilar
depressa, antes que esfrie,
esse caldo morno de vida.
(BRITTO, 2013, p. 79)

Notadamente, na terceira e última parte da poesia, Britto retrata os tempos mais amainados da fase adulta. É nessa fase que as responsabilidades aumentam, que temos histórias e ensinamentos de vida para dar, nesse período as pessoas começam a dar prioridades para o conforto físico e material, formam famílias e tomam grandes decisões.

254

Entende-se que, quando se chega nessa fase da vida, o ser já viu de tudo, entendeu da forma que pôde e, devido algumas situações da vida, ocorreu o endurecimento de seu coração, alguns sonhos não foram realizados e que a maior preocupação nesse momento é ter a calma de uma vida tranquila, antes que ela esfrie, ou seja, antes que chegue a morte, pois, quando chega nessa fase, muitos pensam nesse momento do fim.

Nessa fase também são feitos balanços de percurso da vida, desse modo, entra a questão chave: "Teve sentido a minha vida ou falhei? " É um balanço de tudo que foi feito na vida, ou seja, "a sabedoria, então é a preocupação desprendida com a vida em si" (ERIKSON, 1964 p. 133). Outrossim, a sabedoria é o resultado da integridade com o desespero do último estágio da vida. A simples sabedoria afirmar e transmite a integridade das experiências acumuladas ao longo da vida.

Conforme o exposto, vemos que a singularidade da poesia de Paulo Henriques Britto (2013) nos traz uma análise de todo o desenvolvimento humano, das sensações de cada fase, do momento de vida, das coisas vividas e, além de tudo, mostra uma realidade dessas fases, tudo aquilo que cada criança passa – que é a vontade de crescer e de ser tornar maduro, de poder ser dono do seu próprio nariz; também dos adolescentes que vivem se descobrindo, buscando sua verdadeira identidade até o amadurecimento e é aí que entra a fase adulta, depois da vivência e, enfim, repousa, descansa, ou melhor, esfria o caldo morno da vida.

REFERÊNCIAS

BRITTO, Paulo Henriques. **Mínima lírica**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

_____. **Macau**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

- _____. **Tarde**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- _____. **Formas do nada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- _____. **Entrevista concedida a Pedro Sette Câmara**. 2007. Disponível em: <http://www.portalliteral.com.br/artigos-paulo-henriques-britto> . Acessado em outubro de 2017.
- _____. **Entrevista concedida ao caderno Ilustrada da Folha de S. Paulo**. 2012. Disponível: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrada/30304-quotpoeta-nao-e-profissaoquot-afirma-escriptor.shtml> . Acessado em outubro de 2017.
- CASTRO, Ruy. **A geração Paissandu**. 2006 Disponível: http://www.digestivocultural.com/ensaios/ensaio.asp?codigo=180&titulo=A_Geracao_Paissandu . Acessado em outubro de 2017.
- HALL, Calvin S.; LINDZEY, Gardner, CAMPBELL, John B. **Teoria da Personalidade**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. 4. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- MOURA, Flavio. **Virtuose em negativo**. 2007. Disponível em: <http://www.revistatropico.com.br/tropico/html/textos/2874,1.shl> . Acessado em outubro de 2017.
- MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario. Hibridismo e Tradução cultural em Bhabha. In: *ABDALA, Benjamim (Org.)*. **Margens da cultura, mestiçagem, hibridismo e outras culturas**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- PINTO, Manuel da Costa. **Literatura Brasileira Hoje**. São Paulo: Publifolha, 2004. (Coleção Folha Explica).
- SAMYN, H.M. **Um poeta vespertino**. 2008 . Disponível em: http://speculum.art.br/module.php?a_id=2077 . Acessado em outubro de 2017.
- SCHULER, Donaldo. Do homem dicotômico ao homem híbrido. In: BERND, Zilá; DE GRANDIS, Rita (Org.). **Imprevisíveis Américas**: questões de hibridação cultural nas Américas. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1995. p. 11-20



OS DISCURSOS DE PODER E A DOCÊNCIA DE LITERATURA BRASILEIRA

Tatiana Cíntia da Silva¹

RESUMO

A docência de Literatura brasileira no Ensino Básico tem se tornado um aglomerado de regras, os textos servem apenas como objetos de poder perante uma inércia curricular. Além disso, na maioria dos livros didáticos do Ensino Fundamental, os textos literários têm se tornado atividades especiais de leitura e/ou atividade extraclasse. Em detrimento dos clássicos, ressaltam-se textos curtos e "anedóticos". No Ensino Médio, geralmente, os professores limitam-se à história da Literatura e a uma sequência de características e biografias de autores e poetas, o texto aparece praticamente como mero exemplo fragmentado, quiçá apenas citado pelo docente. Tendo como foco tais pressupostos, este trabalho tem como meta o estudo das indagações inerentes à Literatura e ensino e, para tanto, traremos um "colóquio" entre teóricos que voltam seus olhares a esse dilema, como Calvino (2007), Compagnon (2010), Cosson (2014), Lajolo (1993), Lyra (1993) e Todorov (2014).

256

Palavras-chave: Docência. Ensino Básico. Literatura.

RESUMEN

La enseñanza de la literatura brasileira en Enseño Básico tiene se tornado un clúster de reglas, los textos sirven sólo como objetos de poder ante una inercia curricular. Además, en la mayoría de los libros didáticos del Enseño Fundamental, los textos literarios tiene se tornado actividades especiales de lectura y/o actividad clase extra. En detrimento de los clásicos, retoban textos cortos y "anecdóticos". En enseño mediano, generalmente, los profesores son limitados a la historia de la Literatura y a una cadena de características y biografía de autores y poetas, el texto aparece prácticamente como mero ejemplo fragmentado, solo citado por alumno. Teniendo como enfoque tais supuestos, este trabajo tiene como meta el estudio de las indagaciones inherentes a la Literatura y enseño y, para tanto, traeremos un coloquio entre teóricos que voltam tus miradas a este dilema, como Calvino (2007), Campagnon (2010), Cosson (2014), Lajolo (1993), Lyra (1993) e Todorov (2014).

Palabras-clave: Enseñanza. Enseño Básico. Literatura.

O ENSINO DE LITERATURA E OS DILEMAS ARRAIGADOS

O ensino de Literatura tem problemas paradoxais e antigos. De uma lado, professores e materiais didáticos com discursos cristalizados; de outro, um ensino que vira mero letramento ou atividade extraclasse.

¹ Professora especialista em Letras, Literatura e Linguística; mestra em Literatura e Cultura, além de cátedra em Literatura na Faculdade Pio Décimo. Tem como linhas de pesquisa a prosa machadiana e a poética intertextual entre o medievo e o sertão em Elomar Figueira de Mello pelas trilhas da memória e das metáforas da saudade.



Tanto os professores em início de carreira quanto os que já lecionam há décadas vivem a levantar questões que desafiam a efetividade do ensino. É crível que existe o valor social da Literatura e ela deve ser efetivada no processo de escolarização, mas entre os debates e o ensino, há uma letargia nos currículos escolares e uma apatia educacional inerente ao discurso de poder que, por vezes, permeia a fala do professor.

Em princípio, no Ensino Básico, temos uma mecanização de regras acumuladas por anos de teoria que se sustentam mais em um símbolo de poder, que efetivamente em um ensino promissor. Em meio às negações dos jovens para a leitura e ao apego às novas tecnologias, os docentes, em sua maioria, transformam a sala de aula em um presídio em que essa se torna uma cela, o professor seu carcereiro e, a leitura, as normas para o cárcere.

Tendo em vista esses impasses, o professor fica entre o desinteresse do alunado e o monopólio das editoras. Como ser uma ponte entre um livro que muitas vezes não foi de sua escolha e indicá-lo? Como estimular um aluno enfasiado a um livro didático que não faz parte de um *script* feito pelo docente? Sobretudo, como criar um espaço de liberdade por um texto em que nem o condutor acredita?

Posto isso, tudo vira mercado e o professor também é aprisionado como um feitor que deve “bater” para sobreviver. O ensino vira obrigação, o livro se transforma em mercadoria barata e inútil. Também desestimulado e depois de perder a autonomia da escolha do livro, o professor tende a se enrijecer em um discurso autoritário para similarmente não perder o poderio perante a turma.

Desse modo, a escola torna-se o oposto do que deveria ser, pois, nas palavras de Marisa Lajolo, “a escola tem que ser espaço de liberdade e subversão fixados no texto literário e pelo texto literário” (1993, p.16). Diferente disso, temos opressão, silenciamento e pouca atividade com textos e, quando trabalhados, aparecem em um discurso monolítico e unilateral do professor. Lajolo ainda diz que “[...] ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas” (1993, p.15).

Outrossim, como objeto de poder, o texto vira entrave para a aprendizagem e elemento de aversão por parte do aluno, que nega tudo que for sugerido e/ou forçado pelo seu carcereiro/professor. Tentando desconstruir tais premissas, Rildo Cosson apresenta em *Letramento literário: teoria e prática* (2014) “técnicas” em sala de aula para um letramento literário profícuo e evidencia a importância de uma sequência didática básica e uma sequência expandida, além de apresentar algumas oficinas como possíveis ferramentas de ensino.



No mais, ainda consoante o professor e pesquisador, para romper as amarras e negativas, o ensino do texto poderia/deveria dividir-se em quatro blocos: *motivação, introdução, leitura e interpretação.*

O primeiro, por motivos lógicos, necessitará de certa ludicidade do professor, pois será a partir disso que o aluno obterá fascínio ou aversão ao texto proposto. Cosson diz que a *motivação* é a melhor forma de preparar o aluno para que ele adentre no mundo ficcional, noutras palavras, poderíamos dizer que é dessa maneira que o discente terá os primeiros passos para perceber as verossimilhanças internas e/ou externas e, só então, conseguirá o efeito catártico, o qual, por vezes, só é conseguido pelo jovem em sites e/ou filmes.

258

A *introdução*, por sua vez, contém a apresentação do autor e da obra. Esta como forma de fazer o aluno se estimular à leitura e, aquela, para que a curiosidade sobre o escritor ou poeta seja desencadeada. Lembremo-nos, pois, que as referidas incursões devem ser breves, visto que pode, acaso de maneira extensa, proporcionar o inverso da meta estabelecida e entediar a turma.

O terceiro componente, a *leitura*, deve ser feita com o acompanhamento do professor e necessitará de aferições da leitura como forma de perceber o acolhimento da obra e para que a turma não perca o interesse no decorrer da leitura, a isso Cosson chama de "intervalos".

O último elemento, a *interpretação*, é dividida em dois estágios: "interior" e "exterior". A decifração, momento interior, é válida para que tenhamos a percepção do encontro do aluno leitor com a obra, sem as comuns mediações e/ou substituições por vídeoaulas, resumos, minisséries e filmes. Em um segundo momento, e galgado pelos passos da decifração, temos o momento externo, que é quando a leitura será materializada e daí o leitor poderá compreender o prazer da leitura. Notadamente,

o momento exterior é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela. [...] Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto. (COSSON, 2006, p.65 - 66)

Mas como tudo isso é possível se pouco ou nada vemos dessa partilha de conhecimento pelo texto? Será mesmo que temos, nos estabelecimentos de ensino, essa

coletividade de consciência fortalecida? Como partir para o próximo passo da metodologia de Cosson, a sequência expandida, se nossas escolas não chegam nem perto da metade da sequência básica?

Ademais, o ensino de Literatura tem se detido em métodos e teorias em detrimento das leituras das obras. Na maioria dos livros didáticos do Ensino Fundamental, o texto literário tem se tornado atividade secundária de leitura e/ou tarefa extraclasse restrita e, às vezes, sem sequer ter uma correção efetiva. Os clássicos, por exemplo, ficam em desvantagem, ressaltam-se textos curtos e “anedóticos”, os textos canônicos são repelidos e afugentados em bibliotecas empoeiradas. Aprisionam-se os alunos nas salas de aula, os livros nas bibliotecas e a criticidade em um limbo desconhecido. Temos, então, vários encarceramentos.

No Ensino Médio não temos grandes progressos. Geralmente os professores se limitam à história da Literatura, às características sequenciadas dos períodos literários e às biografias de autores e poetas. O texto aparece como mero fragmento ou alusão feita pelo professor quando, na verdade, teríamos um ambiente mais propício ao seguimento expandido proposto por Cosson.

Não negamos as metodologias na docência, mas estamos tratando do ensino de Literatura para crianças e jovens que tomarão caminhos vários futuramente, não estamos nos voltando aos estudantes do curso de Letras e/ou aos críticos literários.

1. O ENSINO DE LITERATURA E OS MÉTODOS

Os métodos, na verdade, são sempre válidos, desde que não substituam os textos e as aulas de interpretação. O que não podemos é trocar o livro físico, a leitura e a análise, por métodos e aplicações da teoria literária. A obra nos faz conhecer a humanidade, o contexto em que foi escrito, a história e a geografia, além de nós mesmos; as resenhas e as teorias, dizem-nos o que os outros pensam sobre as obras, silenciando a análise e o raciocínio do leitor.

Ademais, consoante Tzvetan Todorov, em *A literatura em perigo* (2014), os métodos são válidos desde que não passem de meios e não se tornem fins em si, ou seja, a Literatura não pode se perder no que dizem sobre a Literatura ou apenas servir como recurso para outro fim.



No Ensino Fundamental, por exemplo, o método escolar é inconsequente e hedonista. Ora a leitura se vale pela propriedade da mera leitura; sem qualquer orientação, ora como atividade complementar para agradar aos pais e à direção.

Notemos que se o professor “trabalha” a alfabetização pela leitura do texto literário, há apenas um letramento, não propriamente o estudo da Literatura, além de quase sempre substituírem os clássicos por textos curtos e que melhor satisfazem os pequenos. Não passam; portanto, de leituras meramente ilustrativas e de pouco ou nenhum processo educativo. Se o centro do Ensino Fundamental hoje é a mera formação do leitor, o texto literário virou um objeto de escolarização e nada mais frutífero pode sair disso.

Quanto à atividade extraclasse, ela acaba por conduzir um aparente profissionalismo e certo direcionamento ativo do professor, o que pode ser inverídico, afinal as atividades podem ser apenas um encarceramento além dos muros da escola, mais uma maneira de o professor manipular e emudecer o pequeno aluno, outra visão minimalista em torno do ensino para a infância o que permeou, inclusive, por muitas décadas, o Ensino de Literatura Infantil como algo de menor valor, até abrir-se para o mercado capitalista dos livros infantis.

No que tange ao Ensino Médio, há outras problemáticas em torno de certas metodologias. Poucos são os educadores que tentam desdobrar o(s) sentido(s) das obras com os alunos, escassos são os que debatem o texto e levam o aluno a construir seus próprios conhecimentos.

Os colégios e pré-vestibulares preocupam-se mais com as aprovações nas universidades de renome e com as cobranças dos pais do que com a formação literária. Ainda pior, debruçam-se em teoria decorativas e deixam a desejar na formação cidadã, na qualificação profissional e na inserção do mercado de trabalho. Tudo não passa de um mercado de fazer alunos passarem em certos vestibulares consagrados e no ENEM.

Em nada adianta trabalhar textos com expedientes gramaticais, em história da literatura, resumos de obras ou em biografias com afã de conduzir os jovens às universidades se eles não forem preparados de fato. Aliás, no dizer de Todorov:

A análise das obras feita na escola não deveria mais ter por objetivo ilustrar os conceitos recém-introduzidos por este ou aquele linguista, este ou aquele teórico da literatura, quando, então, os textos são apresentados como uma aplicação da língua e do discurso; sua tarefa deveria ser a de nos fazer ter acesso ao sentido dessas obras — pois postulamos que esse sentido, por sua vez, nos conduz a um conhecimento do humano, o qual importa a todos. Como já o disse, essa ideia não é estranha a uma boa parte do próprio mundo do ensino; mas é necessário passar das ideias à

ação. Num relatório estabelecido pela Associação dos Professores de Letras, podemos ler: "O estudo de Letras implica o estudo do homem, sua relação consigo mesmo e com o mundo, e sua relação com os outros." Mais exatamente, o estudo da obra remete a círculos concêntricos cada vez mais amplos: o dos outros escritos do mesmo autor, o da literatura nacional, o da literatura mundial; mas seu contexto final, o mais importante de todos, nos é efetivamente dado pela própria existência humana. Todas as grandes obras, qualquer que seja sua origem, demandam uma reflexão dessa dimensão. (2014, p. 89)

Consequentemente, o ensino literário não será a reprodução de discursos de poder do professor nem a de críticos da Literatura. A obra deve ser vista como um diálogo entre os tempos, os povos, as culturas, o modo de pensar e, como tal, terá fluência aberta e contínua nas escolas, que será um espaço de criticidade, debate e alcance inesgotável das vozes interpretativas não só do professor e do aluno, como de toda a comunidade a qual a escola faz componente imprescindível.

Além disso, o incentivo ao uso do texto literário em conjuntura escolar propicia o estímulo do raciocínio, tirando muitos alunos do comodismo e da passividade que emergem em aulas tradicionais e meramente expositivas. Tendo em vista o exposto, os alunos poderão ser mais participativos com atuações individuais ou em grupo, transformando a aula em debates textuais e trocas de compreensão, interpretação e experiências. A propósito, segundo Cosson, "a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência" (2006 p. 17).

Outro fator importante em torno da leitura, não necessariamente apenas a literária, é a experiência da autotomia, da liberdade e da responsabilidade do indivíduo. Sem falar que chegará um determinado ponto em que o aluno será mais questionar e pensante; logo, isso é um dos entraves para a negação dos textos nas aulas, quiçá o pior. Se o texto transforma o indivíduo em ser pensante, o mesmo não se subjugará à dominação da verdade absoluta pregada pela voz dominante hierarquicamente e isso ratifica o motivo de livros terem sido queimados, escritores perseguidor, degredados e assassinados em vários momentos da História, pois "a literatura é de oposição: ela tem o poder de contestar a submissão ao poder" (COMPAGNON, 2010, p.42).

É por isso que a Literatura não pode deixar de se fazer presente na leitura escolar. Pelo texto, vivemos alteridades, situações, valores e experiências que moldaram a sociedade em suas relações humanas ao longo dos séculos, além da possibilidade de melhor entendimento sobre o presente.

REFERÊNCIAS

- CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A Formação da Leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1999.
- LYRA, Pedro. *Literatura e ideologia; ensaios de sociologia da arte*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.





A SEXUALIDADE EM O MEIO DO MUNDO E OUTROS CONTOS, DE ANTONIO CARLOS VIANA

Wagner dos Santos Guimarães¹
Terezinha da Silva Mendes Souza²
Franklin Lima Santos³

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar o conto "o meio do mundo", da obra *O meio do mundo e outros contos*, de Antonio Carlos Viana, escritor Sergipano. Em sua obra, o autor aponta o aspecto do descobrimento da sexualidade, da inocência da criança e da morte. Neste sentido, o trabalho objetiva traçar uma análise, por via dos estudos freudianos, através da psicanálise e da teoria do inconsciente, para relacionar a experiência e impacto emocional traumático que marca profundamente a criança, protagonista do conto.

Palavras-chaves: Inocência. Psicanálise. Sexualidade. Traumas.

RESUMEN: Este artículo objetiva el estudio del cuento "o meio do mundo", de la obra *O meio do mundo e outros contos*, de Antonio Carlos Viana, escritor Sergipano. En su obra, el autor apunta el aspecto del descubrimiento de la sexualidad, de la inocencia del niño y de la muerte. En este sentido, el trabajo objetiva trazar un análisis, a través de los estudios freudianos, por la psicoanálisis y la teoría del inconsciente, para relacionar la experiencia y el impacto emocional traumático que marca profundamente al niño, protagonista del cuento.

Palabras-claves: Inocencia. Psicoanálisis. Sexualidad. Traumas.

O MEIO DO MUNDO – COMPOSIÇÃO E CARACTERÍSTICAS

Antonio Carlos Viana (1944-2016) foi um escritor brasileiro, nascido em Aracaju/SE, entre as suas obras inclui-se *O meio do mundo e outros contos* (1999), publicada pela Companhia das Letras, composta por trinta pequenas narrativas, entre elas "O meio do mundo, O dia que o céu casou e Os mestres". As temáticas dessas narrativas giram em torno da sexualidade no período da infância, a inocência do ser humano e a morte.

O conto *O meio do mundo* trata da história de um menino, personagem situada no contexto rural, no Nordeste brasileiro. Ele é levado pelo pai para o rito inicial da sexualidade. Trata-se de uma experiência traumática que marca profundamente a vida da criança.

O presente trabalho busca, à luz dos estudos freudianos, entender a trama e o comportamento do personagem principal do conto "O meio do mundo". O protagonista

¹ Graduando Letras Português/Espanhol FPD e membro do Grupo de pesquisa vertente da literatura contemporânea brasileira.

² Graduanda Letras Português/Espanhol FPD

³ Mestre em Letras (UFS); Especialista em Teoria e Prática Textual (UFS); . Orientador.



principal não tem nome, é um menino inocente do interior. Nesse sentido, um panorama sobre os aspectos da sexualidade é empreendido neste estudo com o fito de se levantar questionamentos e conclusões que possam materializar o contido na obra do autor em tela.

Na obra, o pai induz o filho à iniciação da vida sexual do filho, momento em que se percebe que ao perder a virgindade o protagonista assume comportamento confuso diante da nova situação, demonstrando uma espécie de surpresa e, ao mesmo tempo, de medo e prazer que lhe confundem as ideias, assim como se observa no seguinte excerto, conforme as palavras do narrador "Adeus, pai, adeus, mãe, foi o que veio na minha cabeça, como se fosse uma despedida de viagem, que eu nunca que fosse ser o mesmo quando fosse pedir a benção no outro dia à mãe." (VIANA, 1999, p.15).

Viana retrata uma vivência comum relativa à perda da virgindade, que equivale a despedir-se da inocência infantil e ingressar na puberdade, isto é, "virar homem", na linguagem popular. O personagem da narrativa é uma criança pobre, no contexto da realidade da zona rural no Nordeste brasileiro, onde a ritualística é um fator cultural do qual a personagem principal da obra não escapa.

Ele, o menino, não sabia que iria para uma casa no "meio do mundo". Ele pensava que estava indo para visitar o médico, como era de costume. Viana, através do protagonista, faz uma comparação da inocência na infância, pois o menino fica confuso no momento em que perde sua virgindade, mesmo sem saber o que é virgindade.

No desenrolar da história, o pai leva o garoto para um local totalmente afastado, como percebemos na narração, (...) "Era uma casa só, no meio do mundo. (VIANA, 1999, p.14)"; e quando o menino perde a virgindade depara-se com um sentimento estranho, como se ele estivesse fazendo algo de errado. Disso, veremos mais adiante que Freud, nos estudos da psicanálise, afirma ser isso a passagem por um trauma e que apenas percebe as consequências depois, do que tomamos emprestada a definição desse sentimento nos estudos de Corso (1998, p 105-106), ao asseverar que:

[...] a descoberta da importância da infância decorre da existência não só de uma sexualidade infantil, mas de um sujeito sexualmente desejante na infância. Assim, a psicanálise passa a se conectar com a história do sujeito, de um ser que desde muito cedo escreve suas páginas com seus desejos, proibidos e realizados, admitidos e recalcados.

O conto se desenrola em uma local simples do campo. O pai leva o filho à casa de uma mulher que a considera sua amiga, sendo que o seu filho pensava que ele iria ao médico, pois era costume todos os anos sua submissão a consultas, conforme se vê descrito no começo do capítulo da obra: (...) "A estrada era comprida que nem só, mais

ainda que a do mulungu onde a gente ia ver o doutor uma vez por ano. (VIANA, 1999, p.13)”; perspectiva quebrada de forma psicologicamente violenta, deixando-se a imaginar os conflitos de consciência enfrentados pelo protagonista por força desse acontecimento.

Nesse sentido, a fim de fundamentar essa assertiva, iniciaremos a seguir uma abordagem sobre os conceitos da psicanálise, no afã de figurar as características dos possíveis traumas vividos pelo protagonista na obra.

PSICANÁLISE, SEXUALIDADE E O MEIO DO MUNDO

A vida sexual surge no princípio da vida, quando o indivíduo sente prazer com o seu próprio corpo. A vida sexual nos primeiros anos de vida é ligada à questão da sobrevivência do ser humano. Na adolescência, se inicia no período da puberdade, período em que a criança perde a característica infantil e percebe as primeiras modificações corporais, a exemplo, no masculino, do aparecimento dos pelos pubianos, barba, penugem do bigode e desenvolvimento do aparelho reprodutor. É nesse momento que o indivíduo não se contenta em sentir prazer em si mesmo, e procura outro indivíduo para sentir.

Para Freud, que estudou profundamente o comportamento humano, os desejos, o trauma e a inocência, com estudos voltados para a investigação dos processos psíquicos nesse âmbito, o primeiro ato sexual é um trauma e é comparado como uma cena de violência, sendo que eles não são compreendidos de imediato quando ocorrem.

Na obra *Três ensaios sobre a sexualidade* (1905), Freud faz uma análise sobre a sexualidade infantil através da psicanálise. Em suas pesquisas, feitas com a participação de adultos, descobriu que os desejos reprimidos pelo ser humano são através de algum caso de relação sexual nos primeiros anos de vida. Freud compara esses atos como uma forma de violência, fazendo com que essas consequências sejam percebidas na vida adulta com a sua personalidade.

Das descobertas originadas sobre os estudos da sexualidade surgiram os seguintes aspectos:

- a) De que a sexualidade surge desde o princípio da vida do indivíduo;
- b) Que o período da sexualidade é muito complexo e assim se faz até se chegar à vida adulta; e
- c) E que a sexualidade não é apenas a reprodução, mas sim um prazer.

Há de se compreender o aspecto de violência dessa cultura que faz um pai obrigar, sem aviso ou maiores explicações, um menino a enfrentar o corpo de uma mulher, sem nem imaginar como assim proceder.

Para Freud, trata-se mesmo de um ato violento, que é transformado, ou que evolui para um trauma, fazendo com que o jovem jamais se esqueça daquela primeira vez. As consequências não são imediatas, mas como Freud a descreve, a experiência é a causadora dos "sonhos traumáticos", que ocorrem em pacientes que sofreram acidentes, mas aparecem também durante a psicanálise de neuróticos, trazendo-lhes de volta traumas esquecidos da infância (FREUD, 2006, p. 32).

Ele desenvolveu a teoria do inconsciente, a fim de que fosse possível estudar os traumas do indivíduo começando seus estudos com crianças, descobrindo o surgimento dos traumas que é considerado um ato de violência que ocorre na infância. A forma com que o trauma se manifesta é por via das lembranças e, essas, ocorrem depois e por muito tempo.

[...] uma lembrança relacionada à vida sexual, mas que apresenta duas características da máxima importância. O evento do qual o sujeito reteve uma lembrança inconsciente é uma experiência precoce de relações sexuais com excitação real dos órgãos genitais, resultante do abuso sexual cometido por outra pessoa; e o período da vida em que ocorre esse evento fatal é a infância - até a idade de 8 ou 10 anos, antes que a criança tenha atingido a maturidade sexual. Uma experiência sexual passiva antes da puberdade: eis, portanto a etiologia específica da histeria. (FREUD, 1896a/1994, p.151)

Freud, nos seus estudos, trouxe à luz as fases da sexualidade classificando-as em:

- a) Fase oral: (0 a 2 anos) o prazer está ligado à erotização da boca, na ingestão dos alimentos;
- b) Fase anal: (2 a 4 anos) o prazer está ligado no prazer do ânus, ligado no controle dos esfíncteres (anal e uretral). Surge o novo controle de uma fonte prazer.
- c) Em torno de 2 e 5 anos surge o Édipo, em que a mãe é um objeto de prazer e que é criado pela própria criança. Este processo também ocorre com as meninas.
- d) Fase genital: é a última fase que, na adolescência, a erotização não está mais em seu corpo, mas sim, em outro indivíduo. Nesse momento os adolescentes estão conscientes das suas identidades sexuais e procuram satisfazer suas necessidades sexuais com outros indivíduos.



No conto, em que o pai induz à iniciação da vida sexual do filho, percebemos que quando o filho perde a virgindade fica totalmente confuso. Conforme se vê em: (...) "Adeus, pai, adeus, mãe, foi o que veio na minha cabeça, como se fosse uma despedida de viagem, que eu nunca que fosse ser o mesmo quando fosse pedir a benção no outro dia à mãe." (VIANA, 1999, p.15).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme citamos no decorrer da nossa breve análise, o corrido com o protagonista na obra Antonio Carlos Viana - *O meio do mundo e outros contos*, é um misto de característica de rito de passagem, quase que obrigatória para muitos ainda imersos em uma cultura bastante tradicionalista, quando o personagem é levado, como alguém que necessita obrigatoriamente passar por isso, naquele momento e daquela forma, a ter sua primeira experiência sexual; "virar homem", complementada com as consequências dessa experiência obrigada, refletindo uma fase traumática que podem caracterizar resultados desastrosos à vida de um indivíduo, como Freud assim descreve nos "*Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*", panoramicamente já aqui exposto.

A teoria do inconsciente, "sonhos traumáticos", é aplicada na narração de Viana em que se registra a ocorrência do trauma que acomete a criança, mas que não se revelará com nenhuma consequência imediata, mas sim, com o passar do tempo, quando sofrerá com problemas psíquicos. Viana faz ressaltar em sua obra o retrato da inocência de uma criança, esse olhar de inocência frente à sexualidade.

Por fim, o conto "O meio do mundo" revela não somente um ato inconsciente da figura paterna na sociedade da época em se passa a história da obra em questão, mas uma necessidade de tratar um tema traumático para muitos, e que diverge de sociedade a sociedade, muito relacionado não somente às teorias freudianas da psicanálise, mas também aos reflexos de cada cultura envolvida nesse processo, no qual trauma, sexo, violência são temas íntimos e que se perpassam a todo tempo.

REFERÊNCIAS

CORSO, Diana. **A invenção da criança da psicanálise: De Sigmund Freud a Melanie Klein.** <http://www.marioedianacorso.com/a-invencao-da-crianca-da-psicanalise-de-sigmund-freud-a-melanie-klein>. Acesso em jun. 2012.

FREUD, S. (1920). **Além do Princípio de Prazer**. In: FREUD, S. Escritos sobre a psicologia do inconsciente. v. 2. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p.32.

FREUD, S. (1976a). **O esclarecimento sexual das crianças**. In: *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. 9, pp. 135-144). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1907).

FREUD, S. (1909). Duas histórias clínicas (o pequeno Hans e o homem dos ratos). Trad. Sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Iamgo, 1977. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v.10).]

VIANA, Antonio Carlos. **O meio do mundo e outros contos**. 1ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.





O CONTEMPORÂNEO EM *REPRODUÇÃO*, DE BERNARDO CARVALHO

Wagner dos Santos Guimarães¹
Luiz Eduardo da Silva Andrade²

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar a obra *Reprodução*, de Bernardo Carvalho, na qual o autor aponta temas da contemporaneidade, o preconceito racial, a homofobia, os discursos fascistas no cenário político brasileiro, a educação e informações malogradas. Nesse sentido, traça-se uma análise ponderativa entre a essência da supradita obra e os estudos de Giorgio Agamben, embasados no ensaio por ele intitulado como “*O que é contemporâneo?*”, para relacionar os acontecimentos que se sucedem hodiernamente e as vicissitudes que perpassam a vida do protagonista da obra de Carvalho.

269

Palavras-chaves: Contemporâneo. Preconceito. Educação.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo analizar la obra *Reprodução*, de Bernardo Carvalho, en la cual su autor apunta temas de la contemporaneidad, el preconcepto racial, la homofobia, los discursos fascistas en el escenario político brasileño, la educación e informaciones malogradas. En ese sentido, se hace un análisis ponderativo entre la esencia de dicha obra y los estudios de Giorgio Agamben, basados en el ensayo por él intitulado como “*O que é contemporâneo?*”, para relacionar a los acontecimientos que se suceden en el momento actual y las vicisitudes que repasan la vida del protagonista de la obra de Carvalho.

Palabras-claves: Contemporáneo. Preconcepto. Educación.

O romance *Reprodução*, escrito por Bernardo Teixeira de Carvalho (1960), escritor premiado em seu livro *Mongólia* recebeu o prêmio pela APCA (associação paulista dos críticos de artes), na edição de 2003, em 2004 obteve o Prêmio Jabuti, com a categoria romance em ambos. Em 2014, recebeu novamente o mesmo prêmio por *Reprodução*. Esta narrativa trata da história de um estudante de chinês, que estava no aeroporto de

¹ Graduando em Letras Português/Espanhol pela Faculdade Pio Décimo e membro do Grupo de pesquisa em literatura brasileira: vertentes da literatura contemporânea. E-mail: santtoswagner@gmail.com

² Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Universidade Federal de Minas Gerais (PósLit/UFMG). Professor da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Câmpus Caraúbas. E-mail: luiz-eduardo@ufmg.br

Guarulhos, por pura coincidência encontra a sua antiga professora desse idioma no momento do seu check-in, ambos são detidos pela polícia.

O livro é um monólogo constante, feito pelo protagonista e o policial que o deteve. Em toda a narração o personagem principal fala sobre a sua vida pessoal, o sistema que a toda a sociedade segue, o Brasil e suas corrupções, a homossexualidade, o preconceito racial, entre outros assuntos que são comentados pelos meios de comunicação. O jovem estudante de chinês é extremamente preconceituoso em seus discursos em todos os momentos, essa é uma forma que o escritor indiretamente fala sobre nós e o país, percebemos que em suas falas ele faz uma problematização sobre determinado tema, de repente ele já passa para outro, não buscando nenhuma solução, apenas ele transmite informações, não as analisando e muito menos refletidas.

270

O objetivo desse artigo é analisar na obra de Bernardo Carvalho *Reprodução*, em torno de temas da contemporaneidade. Percebemos que a linguagem utilizada pelo autor é extremamente contemporânea, em toda a narração ele não faz nenhum parágrafo, é apenas o texto corrido, dividido em três partes. O escritor aborda temas contemporâneos, faz o leitor perceber que diversos discursos de preconceito estão presentes ainda na atualidade nos diversos cenários políticos.

A obra contém três grandes monólogos, por meio deles são surgidos temas contemporâneos, em que o autor com o protagonista vai desenrolando a narração. O discurso do estudante de chinês é coerente e ao mesmo tempo racista, homofóbico e machista. Na obra é retardo fascista que está em cada um de nós, contudo não percebemos.

Neste artigo iremos discutir temas contemporâneos envolvidos nelas por meio dos discursos, os malefícios das informações instantâneas que são transmitidas aleatoriamente por meio das redes sociais. O preconceito racial que a sociedade em toda a sua existência jamais deixou ter, o passado que ainda é o presente em todos os povos.

A educação brasileira, em que é desprezada pelos políticos que não dão o devido respeito com a valorização do conhecimento, e muito menos aos profissionais da educação que são humilhados constantemente. A homofobia que é escancarada abertamente, o ódio pelo outro, é livremente exposto perante a sociedade e nada é refletido por nós.

O contemporâneo não é apenas o que chamamos de moderno, mas sim aquele que olha para o passado de uma forma diferente, com um olhar crítico. Como diz o ditado popular "quem está de fora enxerga melhor", por exemplo, quando pedimos uma opinião não procuramos qualquer um, mas sim, alguém que está próximo que sabe de todos os



acontecimentos que ocorreram, ou seja, o indivíduo que dará uma informação feita por meio de um olhar crítico. Para que uma obra seja contemporânea não é necessariamente que ela seja daquela época, mas sim, que o olhar dela para o passado seja diferente. Como Agamben comenta algum que perscrutador.

[...] não significa, naturalmente, que seja contemporâneo quem vive em outra era, um nostálgico que se sente mais confortável na Atenas de Péricles, ou na Paris de Robespierre e do Marquês de Sade do que na cidade e no tempo em que lhe coube viver. (AGAMBEN, 2009, p.59)

Giorgio Agamben é um filósofo italiano, ele faz um ensaio para seus alunos explicando o que é o contemporâneo, por meio de exemplos. Para que os alunos compreendam de forma mais clara, ele faz comparações, utiliza um poema *A era* de 1923, fazendo uma análise do poeta com o seu próprio tempo, também por meio da moda. Em *Reprodução*, Bernardo Carvalho faz com que o leitor reflita sobre os acontecimentos que estão ocorrendo na atualidade, e por meio do discurso do personagem principal percebemos que as diversas críticas constantes fazendo com que as informações transmitidas por eles não sejam analisadas devidamente de jogadores de futebol que foram chamados de macacos.

Há também o caso de Neymar, que, ao ser perguntado se na Espanha ele teria sofrido algum constrangimento por motivo racial, ele respondeu que não, mesmo porque ele não é negro. No lado político, o Deputado Jair Bolsonaro diz na TV que seus filhos não 'correm risco' de namorar negras ou virar gays porque foram 'muito bem educados'. Além disso, correm também nas redes sociais notícias relativas à criação de grupos neonazistas, especialmente no sul e sudeste do Brasil.

A crença de que o Brasil não é um país racista paira sob um Um dos malefícios que a sociedade tem, é forma de inferiorizar o outro por qualquer diferença que o outro indivíduo tenha. O racismo é um dos temas que Bernardo Carvalho aborda em sua obra, a sociedade atualmente é extremamente intolerante, para com as pessoas que não agem como o padrão que a sociedade emprega. O racismo é uma das questões do contemporâneo, ele sempre esteve presente em todas as épocas, é um presente que nunca vai deixar de ser passado porque de fato não passou.

O Brasil sempre foi um país cheio de preconceitos, apesar de há poucos anos atrás as pessoas acharem que era um local que não havia nenhum preconceito racial. Com o decorrer do avanço das informações percebemos que era uma ilusão, com os casos que viralizaram na rede, a exemplo do constrangimento promovido a atrizes famosas como Thaís Araújo e a jornalista Maria Júlia Coutinho (Maju). Do lado masculino temos o caso olhar do passado, mas toda vida existiu no lado obscuro da sociedade. Hoje, o que vemos nas comunicações é um racismo eschachado e desmedido, sendo assim, o autor lança um olhar

para o presente, deixando perceber o verdadeiro racismo que ocorre na realidade social.

O contemporâneo é aquele que tem um olhar diferente para o passado, ou para a sua própria atualidade, com uma relação de distanciamento para que ele possa ver o obscuro da época. Para que possamos olhar de uma forma crítica é necessário que tenhamos um distanciamento, o ser contemporâneo é aquele que não está contente com sua época e consegue enxergar não somente a luz, mas sim também o obscuro, como Agamben fala em seu ensaio.

Perceber no escuro do presente essa luz que procura nos alcançar mas não pode fazê-lo, isso significa ser contemporâneo. Por isso os contemporâneos são raros. E por isso ser contemporâneo é, antes de tudo, uma questão de coragem: porque significa ser capaz não apenas de manter fixo o olhar no escuro da época, mas também de perceber nesse escuro uma luz que, dirigida para nós, distancia-se infinitamente de nós. Ou ainda: ser pontual num compromisso ao qual se pode apenas faltar (AGAMBEN, 2009, p.65).

Outro tema contemporâneo que Bernardo Carvalho retrata na obra é os malefícios das informações instantâneas que acontecem no dia a dia do século XXI. O personagem principal, cujo nome não é citado, é interrogado por um policial e, por meio dessa longa conversa na qual ele fala sem parar, faz comentários sobre a economia, judeus, policiais, entre outros. Ele faz seus comentários em suas redes sociais como se desprezasse regras ou estilos, deixando o leitor sem respirar.

Ele se diz que é um blogueiro, uma pessoa que tem contas em redes sociais e com elas em torno de segundos, milhares de pessoas tem acesso em sua a sua crítica. Essa é outra forma que o literata fala de forma direta um tema da contemporaneidade, como percebemos na narração.

Eu também tenho blog. Estou no facebook. Tenho muita opinião. E seguidores. O endereço é fácil. Não quer? Tudo bem, não quer, não precisa anotar. Tenho milhares de amigos e seguidores. Mais um, menos um, pra mim tanto faz. Mas vou dar minha opinião assim mesmo. (CARVALHO, 2009, p. 33)

Bernardo Carvalho vai ainda além à sua obra na discussão sobre temas contemporâneos, por meio do estudante de chinês ele faz a uma crítica sobre a educação e o sistema é angustiante, porém, não há nenhuma reflexão sobre o assunto e ninguém faz nenhuma discussão séria ou análise sobre a educação do Brasil, o lamentável quadro de valorização dos professores com péssimos salários, terríveis condições de trabalho e atrasos de pagamentos. Percebemos essa discussão no seguinte trecho, "Tudo isso só

pra dizer que os donos da escola pagavam tão mal as professoras, que nenhuma ficava” (CARVALHO, 2009, p.33).

A desvalorização do professor no Brasil é desprezível. A política educacional é totalmente desvalorizada, o sistema educacional em suas falhas são alarmantes, principalmente nas escolas públicas, nas quais muitos os alunos chegam ao 6º ano sem a habilidade escrita, sendo que não deveriam chegar deste modo, como dizem os PCNs:

Durante o primeiro estágio, previsto para durar em geral um ano, o professor deveria ensinar o sistema alfabético de escrita (a correspondência fonográfica) e algumas convenções ortográficas do português — o que garantiria ao aluno a possibilidade de ler e escrever por si mesmo, condição para poder disparar o segundo estágio do metafórico foguete. Esse segundo estágio se desenvolveria em duas linhas básicas: os exercícios de redação e os treinos ortográficos e gramaticais.

273

Nos países desenvolvidos os professores são extremamente valorizados, a exemplo, do Japão. Lá, o professor não precisa se curvar para o seu Imperador, pois para estes é impossível a existência de uma nação sem professores, ou seja, são valorizados e têm o respeito que merecem. Esse é um dos pontos que o autor retrata em sua obra, ele vê essa obscuridade no Brasil, a educação sendo um sistema sem valor que devido, formando cidadãos sem opiniões convictos como deveriam ser, esse é um obscuro que ocorre na atualidade brasileira. O contemporâneo é aquele que ver de forma diferente para o seu tempo, como comenta Agamben.

Contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro. [...] Contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente. (AGAMBEN, 2008, p. 62)

Ser contemporâneo é ser algo fora do tempo, um deslocado da sua época. O autor, por meio do seu livro, mostra toda a obscuridade da sua época, não vê apenas as luzes, as benevolências que traz para toda a sociedade, mas sim, vê o que nem todos conseguem ver. Nessa obra, o autor faz diversas críticas que sucede à sociedade, contudo, ela mesma não percebe o pelo que está.

No terceiro capítulo o aluno de chinês começa falando o seguinte: “Gay? Eu? Gay é a puta que pariu! Quem disse perguntar não ofende?!” (CARVALHO, 2009, p.135). Esse discurso é nitidamente de uma pessoa extremamente preconceituosa. Ele faz uma ofensa verbal com o dizer “puta que pariu”, termo considerado de baixo calão, fala essa reproduzida diversas vezes por pessoas homofóbicas.

As pessoas são intolerantes para o que não é padrão à sociedade. A intolerância na contemporaneidade é perversa. Exemplo disso foi o atentado a tiros que ocorreu nos



Estados Unidos executado por um grupo do Estado Islâmico, que vitimou mortalmente diversas pessoas em um local cujo público era da LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais).

Todos os casos de violência que ocorrem motivados pela intolerância não são arquivados com o verdadeiro fator gerador, nos Boletins de Ocorrências. Os policiais responsáveis colocam qualquer referência, mesmo que seja homofóbica. A situação é terrível, vários gays são mortos todas as noites, contudo, não há nenhuma lei que os proteja. A sociedade finge que não há nada acontecendo por causa da sua intolerância e preconceito.

O presidente da grande potência mundial, Donald Trump, é um ser humano mais que homofóbico. O medo é a companhia dos homossexuais que vivem nos Estados Unidos da América, pois os direitos de defesa que eles têm aos poucos estão sendo revogados, simplesmente porque Trump não aceita a orientação sexual dessas pessoas.

O contemporâneo que Bernardo Carvalho vê é esse obscuro que a sociedade encobre com a sua intolerância. Essa intolerância que sempre teve no passado, a exemplo do nazismo com a sua ideologia racista e intolerante ao homossexualismo, é um passado, com presente que não passou. O contemporâneo vê além que qualquer outro pode ver. Sabemos as consequências do nazismo, contudo há pessoas que ainda seguem essas ideologias.

O corpo social não consegue enxergar o que está acontecendo. Os grupos de minoria sofrem constantemente, os políticos não fazem nada e simplesmente deixam os fatos acontecer, pois eles acham simplesmente normal pessoas maltratarem outras, simplesmente por não aceitarem o que eles escolheram para a vida deles. Ou seja, não seguir os padrões que a sociedade emprega

. A partir da análise do livro, Reprodução do carioca Bernardo Carvalho, foi possível perceber por meio do discurso obscuro que a sociedade do século XXI. Por meio da narrativa podemos perceber as informações instantâneas que são transmitidas pelo estudante de chinês, que não são dadas os créditos que realmente velem.

A obra faz com que o leitor tenha uma avaliação sobre as condições do homem contemporâneo, com o seu olhar contemporâneo que enxerga não somente a luz pode perceber a lesão que a sociedade está fazendo. O livro faz com que o leitor perceba e reflita sobre a política e os discursos de ódios que são ministrados pelos políticos no cenário brasileiro, sobre o fascismo que está impregnado em nós, o preconceito racial que é herdado em gerações.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. O que é o contemporâneo? In: AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parâmetros nacionais de língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1997. p. 27.

CARVALHO, Bernardo. **Reprodução**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

275





RESUMOS

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIBRAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: UM DESAFIO

Adriana Alves de Santana Santos ¹

276

RESUMO

Este artigo aborda o assunto Inclusão com enfoque na questão da formação de professores de libras para o ensino médio. Existe uma carência de cursos em Letras-Libras nas Universidades Federais, pois não dispõem de condições ideais para formar professores que possibilitem atenuar a distância entre as comunidades de ouvintes e surdos. Dentre as 56 Universidades Federais Brasileiras, somente 11 IES, sob a coordenação da UFSC, ofertam o referido curso, são: UFPA, UFAM, EFBA, EFC, EFPE, UFGD, UFES, UFSC, UFSM, UFRGS, UFPR. Sabe-se que a educação inclusiva perpassa todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior e sua execução caracteriza-se pela necessidade de instituições especializadas para oferecer apoio ao ensino regular. No entanto, diante desses dados, torna-se mais que um desafio formar professores de libras. É imprescindível que o compromisso com a educação e a correta integração de surdos e ouvintes não seja visto como uma utopia, mas como um desafio que será vencido pela integração entre indivíduos que farão dessa nova comunidade Surdos/Ouvintes um modelo a ser seguido por aqueles que desejam ver cumpridos seus ideais de verdadeira cidadania.

Palavras-chave: Inclusão. Letras-Libras. Libras. Surdo.

¹ Graduada em Letras Português, pela Universidade Federal de Sergipe e Especialista em Teoria e Prática Textuais, na Universidade Federal de Sergipe, graduanda do curso de Psicologia, na Faculdade Pio Décimo. adrianaufs@hotmail.com

PONDERAÇÕES ACERCA DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA

Adryana Siqueira Barreto ¹
Edelfrancla Gomes dos Reis ²
Lucineide Alves de Oliveira³

RESUMO

O escopo deste artigo provoca reflexões a respeito dos conceitos de ensino-aprendizagem voltados para a educação biocêntrica. Esse novo paradigma das ciências humanas tem como relevância o desenvolvimento da afetividade para a superação de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, abordando a inteligência afetiva como aspecto imprescindível na educação contemporânea, bem como outros conceitos que vivenciam esta teoria como ética, integralidade, alteridade e autopoiese. A pesquisa está fundamentada em autores que vislumbram o tema como Wagner, Gonçalves, Flores, Freire, Toro, Cavalcante, entre outros. Os teóricos elencados salientam a importância da necessidade de vivências na comunidade escolar. Dessa forma, o estudo é proeminente para pedagogos, acadêmicos e profissionais da educação, aborda a valorização afetiva e a integralidade do ser.

Palavras-chave: Afetividade. Aprendizagem. Educação. Escola.

FACULDADE
PIO DÉCIMO

¹ Graduada em Turismo (UNIT) e Pedagogia (FLSF). Especialista em Magistério Superior (UNIT) e Gestão Escolar: pedagogia empresarial (FLSF). Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil/ Fundamental I e II do INCA – Instituto Capital. E-mail: drydry7@hotmail.com

² Graduada em Pedagogia (FLSF). Integrante do Núcleo de Pesquisa em Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência – NUPIEPED/UFS e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Docência – GEPED/FPD. Instrutora de Formação Profissional do SENAC/SE. E-mail: frangomes02@gmail.com

³ Mestranda no PPGED. Pós-graduação em Literatura Brasileira. Graduada em Pedagogia e Letras/Português. Professora da Educação Básica da SEED/Se. E-mail: lucimarieaju@gmail.com



ULTRARRROMANTISMO NA POÉTICA DE ÁLVARES DE AZEVEDO

Alexsson Keven Mota Silva
Alisson Soares de Almeida
Maria Érica Xavier
Yasmin dos Santos¹
Tatiana Cíntia da Silva²

278

RESUMO

No referente trabalho será exposto o Ultrarromantismo na poesia de Álvares de Azevedo. A pesquisa será baseada no conceito da temática, dando ênfase no poema "Adeus, Meus Sonhos!", o qual fez parte da Segunda Geração do Romantismo. Por esse motivo, o mesmo possui sentimento de depressão e seu contexto mostra uma morte precoce de um jovem apaixonado. No poema há a presença de metáforas, comparando o amor que havia perdido com a morte; apóstrofe, pois há uma invocação a Deus, como também está presente a função apelativa, o escapismo pela morte, a negação da juventude do amor, prevalecendo o pessimismo trazendo estado da morte como temática principal, de um corpo que morrera em vida antes mesmo de morrer, verdadeiramente, em corpo. Sendo assim, tais pressupostos serão tratados como objeto de estudo.

Palavras-chave: Álvares de Azevedo. Escapismo. Poema. Ultrarromantismo

FACULDADE
PIO DÉCIMO

¹ Graduandos em Letras pela Faculdade Pio Décimo.

² Professora especialista em Letras, Linguística e Literatura, mestra em Literatura e Cultura, além de cátedra em Literatura na Faculdade Pio Décimo. Tem como linhas de pesquisa a prosa machadiana e a poética intertextual entre o medievo e o sertão em Elomar Figueiredo Mello pelas trilhas da memória e das metáforas da saudade.



SILÊNCIO E RESISTÊNCIA NO DISCURSO DE MULHERES SERGIPANAS NOS PRIMEIROS ANOS DO REGIME MILITAR BRASILEIRO

Alisson França Santos
Viviane da Silva Valença

RESUMO

Em abril de 1964, o regime militar instaura-se no Brasil provocando uma ruptura no cenário político do país. Estendendo-se por quase 20 anos, o movimento cujo discurso se apresentava como “revolucionário” é marcado por acontecimentos que afetam os sujeitos na sua relação com a linguagem, o político e as representações do “eu” enquanto subjetividade. Dentre estes acontecimentos, a repressão e a censura são fundamentais para a compreensão dos sentidos e do silêncio produzidos pelos discursos. Tendo como ponto de partida o cenário que se instalava no Brasil e o interesse em analisar os discursos femininos, considerando sobretudo o avanço do papel social das mulheres na década de 50, o presente trabalho teve por objetivo contextualizar o discurso de mulheres sergipanas nos primeiros anos do regime militar no Brasil, mais precisamente o período que compreende os anos de 1964 a 1970. Para tanto, recorreu-se à Análise de Discurso de linha francesa, tendo-se como base os postulados de Michel Pêcheux, e aos conceitos de “silenciamento” e “resistência” propostos por Eni Orlandi. O apelo às narrativas que registraram os acontecimentos em Sergipe, fundamentadas em Ibarê Dantas, também foram de fundamental importância na construção da identidade dos sujeitos deste momento histórico. Para a realização do *corpus*, foram coletados discursos de mulheres na mídia impressa sergipana dos anos de 1964 a 1970, tendo-se como destaque o jornal católico A Cruzada, em vista da disponibilidade de discursos femininos encontrados. O acesso à história e à memória coletiva, bem como o confronto dos acontecimentos políticos com os discursos analisados, permitiu-nos traçar um panorama do cenário político sergipano, em que a censura se fazia presente, intervindo nos sentidos produzidos pelos discursos analisados. Contudo, se o discurso silenciado (censurado) ora atendia aos interesses do poder vigente, ora se insurgia contra este poder, silenciosamente, enquanto resistência.

279

PALAVRAS-CHAVE: Mulheres Sergipanas. Regime Militar. Silêncio. Resistência.



O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DE SUA ETIMOLOGIA LATINA

Amanda de Andrade Nascimento Chaves¹
Kéziah Conceição Almeida Santos Carvalho²

RESUMO

Baseadas nos estudos linguísticos e na análise do cotidiano das aulas de Língua Portuguesa, busca-se neste artigo uma reflexão sobre o papel do professor enquanto mediador do processo de ensino/aprendizagem da língua materna tendo como auxílio, no ensino de gramática, o latim. Pois, as transformações econômicas e culturais, o dinamismo do mercado de trabalho e a revolução causada pelo desenvolvimento tecnológico causaram inúmeras e profundas mudanças na sociedade brasileira e mundial. Esse novo cenário global também atingiu as instituições de ensino que se viram obrigadas a reavaliar sua postura e seu papel no mundo contemporâneo, bem como reorganizar a sua metodologia arcaizada que não atende mais as necessidades atuais. Dentro dessa perspectiva estão as aulas de Língua Portuguesa que não têm alcançado seu intuito – formar cidadãos críticos e que dominem sua língua materna – já que, encontra-se pautada na memorização de regras e não na análise do uso delas. Assim, propõe-se ensinar os alunos a partir das raízes da nossa língua para que o ensino alcance êxito.

Palavras-chave: Ensino significativo. Latim. Linguagem. Língua Portuguesa.

FACULDADE
PIO DÉCIMO

¹ Especialista em Diversidade Linguística e Língua Portuguesa pela Faculdade São Luís de França.

² Especialista em Tradução, Metodologia e Ensino de Língua Espanhola pela Faculdade São Luís de França.



O FRACASSO DOS ALUNOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Anne Carolyne Lopes Santos

RESUMO

O estudo da Língua Portuguesa não é bem compreendido pelos falantes afetados pela desmotivação e fracasso no processo de assimilação da nossa linguagem. Diante de fatores sociais, psicológicos, dificuldades de aprendizagem, problemas de aprendizagem, esse trabalho visa estudar detalhadamente cada problemática que prejudica o ensino da Língua Portuguesa em sala de aula no intuito de melhorar o processo de ensino-aprendizagem, evitando as desmotivações e os fracassos na língua materna. A metodologia trata-se de um estudo com coleta de dados realizada a partir de fontes secundárias, por meio de levantamento bibliográfico e vivências em escolas privadas nas turmas de 9º Ano e com professores da disciplina em escola particular e pública. Na escola, privada ou pública, a proposta pedagógica garante por lei a formação intelectual do aluno. Fatores prejudiciais nefastos como violência e drogas, cada vez mais reinantes em todo o mundo, prejudicam o aprendizado do aluno. A flexibilidade e criatividade devem fazer parte da metodologia de ensino do professor para prevenir e evitar desagradáveis e nocivos problemas de aprendizagem, principalmente na Língua Portuguesa, pré-requisito de todas as disciplinas. A cooperação e presença familiar no desenvolvimento global da criança e/ou adolescente na escola são indispensáveis e garante também, junto com a escola, a prevenção de dificuldades de aprendizagem ou até mesmo distúrbios de aprendizagem em LP. O meio social exige para o pleno exercício da cidadania que o indivíduo cumpra seus deveres de alunos, adotando uma postura de dedicação e atenção necessários para a fixação de conteúdos trabalhados na linguagem formal, leitura, escrita e interpretação de textos da Língua Portuguesa, tão determinantes no futuro pessoal, acadêmico, profissional e social de cada um na vida adulta.



SENHORA DE ENGENHO: RESISTÊNCIA E FRAGILIDADE FEMININA EM FOGO MORTO DE JOSÉ LINS DO RÊGO

Augusto Petronio Pereira
Júlia Katiene Pereira

RESUMO

A predominância da força masculina e sua centralização de poder foi ganhando corpo e alma a partir do enfraquecimento feminino diante de sua liderança, do chamado matriarcado. Homens e mulheres nem sempre, ou quase nunca, compartilharam dos mesmos espaços de poder, simultaneamente. O matriarcado caracterizou-se como um sistema organizado e dirigido por mulheres, na qual a maternidade, considerada um dom da natureza, conferia-lhes poder. Posto a origem do matriarcado, como compreender a mulher que se empodera no espaço de um engenho do século XIX? A obra Fogo Morto de José Lins do Rego traz uma personagem a qual ocupou um espaço que não lhe fora reservado. Dona Mariquinha tornou-se senhora de engenho. Revestiu-se de autonomia. Duelou contra o genro para assumir o comando do engenho mais forte e produtivo do Pilar. Um título pouco usual para uma época marcada pelo senhoril patriarcal e para um contexto de dominação falocêntrica. Ao pensar o homem e a mulher no regime patriarcal, Gilberto Freyre, 1933, diz que a mulher deve desenvolver competências e habilidades que possam diferenciá-la tanto quanto dos homens. O status de um senhor de engenho encontra o seu eco no conjunto de suas posses. O ter representa poder e dominação no contexto social e açucareiro do Nordeste do século XIX. É nesse sistema de poder e hegemonia masculina que Dona Mariquinha se empodera. June Hahner, 1981, destaca que o empoderamento é um processo de autonomia e liberdade que vai sendo construído mediante as transformações que o indivíduo se deixa fazer. Para a mulher essa transformação é mais demorada, porém se torna mais efetiva. Palavras chave: mulher, empoderamento, feminino.

CENTRO/PERIFERIA: UMA REFLEXÃO SÍGNICO-DISCURSIVA DOS ESPAÇOS EM SOCIEDADE

Carlos Héric Silva Oliveira¹ (FPD)

RESUMO

Diante da emergência nos estudos acadêmicos, as vias de pesquisas literárias podem ser desenvolvidas no espaço acadêmico no contexto diferenciado dos estudos linguísticos, de modo a despertar, no aluno, o gosto pela atividade acadêmica no processo de construção/desconstrução do conhecimento. Assim, nossa proposta se insere nas reflexões de Jonathan Culler a respeito da desconstrução e a corrente pós-estruturalista. Compreendemos que as teorias desconstrutivistas representam uma forma de interpretação entre o leitor e o texto cujo o objetivo deve ser a busca pelo saber. Propomos uma análise teórica a respeito do texto de Culler (1997), que norteia uma visão de Derrida ratificando uma corrente de visão filosófica embasada nos princípios de desconstruir conceitos previamente estabelecidos como fechados/intactos e reformulá-los como novos dentro dos textos *a priori* escritos. Assim, desconstruir pressupõe uma atividade não de inovação, mas de desenvolvimento habitual instaurador do pensamento a partir do existente. De modo geral, pode-se dizer que a atividade conceitual, além de mostrar a relação que pode ser estabelecida entre a desconstrução e o texto original, é também perceptível à visão filosófica da literatura pós-estruturalista.

Palavras-Chave: Análise literária; Concepções pós-estruturalistas; Desconstrução

¹ Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).
Email: pcarlosoliveira@outlook.com



A INTERACIONALIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE DIZEM AS TEORIAS ÀS PRÁTICAS?

Carlos Héric Silva Oliveira¹ (FPD)

Resumo

Numa perspectiva das abordagens das ciências da linguagem enunciativa, este artigo propõe estudar a interação verbal a partir da teoria bakhtiniana que apresenta o referencial teórico como condição relacionável em sala de aula entre professor e alunos. Salienta-se que, a proposta de ensinar e formar um profissional docente deve-se às teorias que habilitem o aluno aceitar a teoria e a prática como suporte do ensino de língua portuguesa. Desse modo, tanto Bakhtin (1999), quanto Vygotski (1988) reforçaram o estudo considerando como marco inicial na formação do curso normal seus estudos bibliográficos.

Palavras-chave: Discurso, Formação de professores, Interação Verbal, Sócio-interacionismo.

284

FACULDADE
PIO DÉCIMO

¹ Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).
Email: pcarlosoliveira@outlook.com



UM POUCO DO SENTIDO IMPLÍCITO DE "BOM CRIOULO" COM BALDRAME EM UM PERÍODO NATURALISTA

Cleidistone Menezes Araújo¹
Josefa Felix do Nascimento²

RESUMO

O presente trabalho é resultado dos estudos (leituras) desenvolvidas nas orientações para construção de uma monografia. Em suma, é resultado de uma breve pesquisa bibliográfica à qual teve como objetivo central observar o período histórico ao qual está inserida a obra de Adolfo Caminha, intitulada "*Bom-Crioulo*" (1895), tal como, fazer uma reflexão sobre a ligação da vida do autor com a obra. O romance nos remete a entender traços do determinismo, característica fundamental do Naturalismo, que está fortemente ligado a um triângulo amoroso que envolve os personagens e o seu trágico desfecho, entretanto, mostra a ligação da vida de Caminha com a vida do personagem Amaro da narrativa, também aborda tema como a estadia no navio, amor, paixão, triângulo amoroso e a homossexualidade. Para fundamentação teórica para a consagração da discussão, valeu-se dos trabalhos de Alfredo Bosi, Antoine Compagnon, Antônio Candido, Afrânio Coutinho, Aristóteles e Lígia Militz Costa.

PALAVRAS-CHAVE: Bom Crioulo; Naturalismo; Período Histórico da obra.

FACULDADE
PIO DÉCIMO

¹ Graduado em Letras/Espanhol pela Faculdade Pio Décimo. Professor de espanhol no Colégio João Nascimento na cidade de Itabaianinha.

² Graduada em Letras/Espanhol pela Faculdade Pio Décimo. Foi membro dos Grupos de Estudos NELL (Núcleo de Estudos Literários) e GELCH (Grupo de Estudos de Língua e Cultura Hispânica) pela Faculdade Pio Décimo.



LEITURA DO CORDEL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Cleziane Conceição dos Anjos Santos
Prof^a.Dr^a Laura Camila Braz de Almeida

RESUMO

O presente projeto tem como principal fundamentação teorias que defendem a leitura enquanto uma interação (Kock, 2008). A partir desse embasamento, são construídas sequências didáticas que, não só facilitam a compreensão da leitura, como também tornam o leitor um sujeito ativo nessa ação (Solé, 1998). Nessa prática vigente, as observações serão feitas a partir da leitura de cordel, gênero bastante rico em intertextualidade. Sua aplicação dar-se-á de forma processual, uma vez que será feita o uso das estratégias de leitura. O resultado da interpretação da leitura está vinculado não só ao olhar que se dá ao material que se lê, mas também à profundidade de conhecimentos dos elementos que perfazem o material (Leffa, 1996). Ler é interpretar o que é lido, levando em conta o conhecimento prévio do leitor e as estratégias aplicadas para interação do leitor com o autor. Essa pesquisa é relevante, porque muitos alunos ainda possuem dificuldade na interpretação de texto. Com isso, será feito também o aprimoramento da formação docente. Com essa pesquisa, pretende-se desenvolver a habilidade de leitura dos alunos envolvidos nesse processo. Desse modo, o resultado esperado é o desenvolvimento da compreensão leitora.

286

Palavras-chave: Aprendizagem. Cordel. Ensino. Leitura.

FACULDADE
PIO DÉCIMO

LIMITES, DIFICULDADES E CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO EM ARACAJU/ SE

Denson André Pereira da Silva Sobral¹

287

RESUMO

Este trabalho insere-se nas atividades de pesquisa realizadas na disciplina de Estágio de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e objetiva investigar os limites, dificuldades e contribuições desta disciplina na formação dos graduandos de Letras Vernáculas da instituição supracitada. Nossa análise parte de dados coletados através dos estagiários que responderam a um questionário e uma entrevista ao final do semestre letivo. A metodologia da pesquisa envolve justamente a análise desses dois instrumentos de pesquisa, cujos dados foram tabulados e sistematizados de acordo com o interesse da pesquisa. Os alunos apontaram em suas respostas os limites, as dificuldades e as contribuições do estágio supervisionado de língua portuguesa no ensino médio na cidade de Aracaju/SE.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Formação inicial de professores de Letras. Prática docente.

FACULDADE
PIO DÉCIMO

¹ Professor Adjunto da Universidade Federal de Sergipe (UFS/DLEV). Possui Doutorado em Linguística (UFAL) e Mestrado em Letras (UFS). Atua nas áreas de Linguística, Análise do Discurso, Leitura e Produção de Textos, Estágio Supervisionado, Linguística Aplicada e Metodologia da Língua Portuguesa. E-mail para contato: densonp@bol.com.br.



CONFEÇÃO DE RECURSOS METODOLÓGICOS: PILAR NA CONSTRUÇÃO DE UMA RELAÇÃO DIALÉTICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Edelfrancla Gomes dos Reis¹
Matheus Luamm Santos Formiga Bispo²
Adryana Siqueira Barreto³

288

RESUMO

Este artigo apresenta como objetivo refletir sobre a confecção de recursos metodológicos para construção de uma relação dialética que pressupõe um jeito diferente de aprender e um jeito diferente de ensinar alunos com transtorno do espectro autista - TEA. A metodologia do estudo consiste em pesquisas bibliográficas e vivências em curso de extensão e oficinas. Os resultados obtidos revelaram a importância de fomentar oficinas pensando em discutir o trabalho do professor frente às questões fundamentalmente pedagógicas. Nessa perspectiva, faz-se nota do quão importante e relevante foi e é promover oficinas para docentes debaterem questões cotidianas que os afligem ao receberem alunos com TEA na sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Escola. Inclusão. Metodologia. Recursos.

FACULDADE
PIO DÉCIMO

¹ Graduanda em Pedagogia pela Faculdade São Luís de França - FSLF. Integrante do Núcleo de Pesquisa em Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência – NUPIEPED/UFS e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Docência - GEPED/FPD. E-mail: frangomes02@gmail.com

² Graduando do Curso de Licenciatura em Letras Português e Respectivas Literaturas da Faculdade São Luís de França - FSLF. E-mail: matheus.luamm@hotmail.com

³ Graduada em Pedagogia pela Faculdade São Luís de França - FSLF e Turismo pela Universidade Tiradentes – UNIT. Especialista em Magistério Superior pela UNIT e Gestão Escolar: Pedagogia Empresarial pela FSLF. E-mail: drydry7@hotmail.com

OFICINAS DE LEITURA E ESCRITA: CONTRIBUINDO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES-ESCRITORES ATIVOS

Edlane Carine Sales de Souza.
Juciene Hermenegildo da Silva Ribeiro.
Sabrina Taynara Aragão dos Santos.
Éccia Alécia Barreto de Jesus.

289

RESUMO

É papel da Escola propiciar ao aluno uma formação que o torne um escritor/leitor competente, capaz de produzir/ler textos de acordo com sua inserção no universo social. Desde a década de 90, as diretrizes curriculares vêm apontando caminhos para a formação do cidadão. Sendo uma das metas dos PCNs que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo, nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1996). Diante disso, este projeto tem como principal objetivo contribuir com a formação escolar dos estudantes, no que diz respeito às habilidades de leitura e escrita, a fim de que se promova um incremento no seu nível de letramento e consequente desempenho escolar. As atividades do projeto são destinadas a alunos do Colégio de Aplicação da UFS. Além disso, propicia a participação dos graduandos em Letras, da Universidade Federal de Sergipe, com a perspectiva de formação docente. A fim de atingir o objetivo, este trabalho segue algumas etapas, as quais foram realizadas em oficinas no contraturno, a saber: 1) Aplicação de uma avaliação diagnóstica, seguindo os critérios de formulação das questões da Prova Brasil de Língua Portuguesa; 2) Mapeamento dos níveis de letramento; 3) Elaboração de atividades de leitura e escrita enquadradas nos níveis de letramento mapeados; 4) Aplicação das atividades elaboradas e ajustamento das atividades para as mudanças de níveis; 5) Leitura de obras literárias e compartilhamento de ideias entre os alunos; 6) Aplicação de pós-teste. Neste contexto, os resultados parciais mostram a necessidade do desenvolvimento de ações de letramento, como a que propõe este projeto, pois os alunos têm dificuldades em relação à leitura e à escrita. Nessa perspectiva, com este projeto há incremento no aproveitamento escolar dos envolvidos, despertando o caráter crítico da leitura e da escrita, para que se dê um alargamento escolar e pessoal. Os momentos de escrita e reescrita permitiram reflexão, com isso observamos que houve uma melhora gradativa com as atividades propostas - os alunos conseguiram relacionar as informações dadas nas leituras realizadas e relacionaram com experiências vividas.

Palavras-chave: Leitura; Escrita; Reescrita.



OS MÉTODOS DE ENSINO E AS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE LÍNGUAS

Eliane Maria da Silva¹
Franklin Lima Santos²

RESUMO

Este trabalho faz uma abordagem sobre as propostas metodológicas e as novas tecnologias para o ensino e aprendizagem de línguas, e intenciona uma amostra sobre o processo a que têm que ser submetidas para que elas possam moldar-se para o favorecimento do aprendizado do aluno, auxiliando na transmissão do conhecimento e na atuação docente. O método é um caminho para se chegar a um ou a vários objetivos ou resultados. Assim, tem-se como intento, sobretudo, explorar os diversos métodos e os recursos midiáticos que norteiam o processo de ensino/aprendizagem que visam melhorar as aulas, conhecê-los nas diversas opções com fundamentação e segurança tanto na teoria quanto na prática. A escolha da metodologia deve ser feita de acordo com as necessidades do aluno, as características de entendimento e que envolvem o ambiente e níveis de ensino, buscando-se não um método perfeito, mas aquele mais adequado. Para tanto, fundamentam-se as assertivas em autores como Araújo e Leffa, Coscarelli, Givaldo, Rangel, Sanches, Givaldo Santana dentre outros, os quais exploraram em seus trabalhos as várias possibilidades de uso dos métodos e as tecnologias que fazem parte da realidade na educação atual.

290

Palavras-Chave: Ensino/aprendizagem. Metodologias. Professor. Recursos Midiáticos. Tecnologias.

FACULDADE
PIO DÉCIMO

¹ Licencianda no curso de Letras Português/Espanhol da Faculdade Pio Décimo. Email: elyjesus1@gmail.com.

² Profº Orientador; Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe; - Especialista em Teoria e Prática Textual pela Universidade Federal de Sergipe/FAPESE; - Licenciado em Letras Espanhol pela Universidade Federal de Sergipe; franklinaju@yahoo.com.br



ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA POR MEIO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO CONTEXTO DA TECNOLOGIA DIGITAL

Eliane Maria da Silva¹
Franklin Lima Santos²

RESUMO

As práticas de ensino de línguas espanhola devem ser motivadoras, dinâmicas e contextualizadas para incentivar a aprendizagem do idioma de forma prazerosa e efetiva, utilizando como metodologia de ensino os gêneros textuais tendo a internet como uma das maiores ferramentas de acesso a comunicação, expressão e pesquisa. A partir de um breve relato sobre a educação e as novas tecnologias e a inserção do meio digital na escola, o trabalho com diversos gêneros emergentes promove uma olhar através da teoria e da prática na busca do ensino de línguas. No entanto, pensando nisso, faz-se necessário observar o contexto e selecionar os gêneros adequados dentro das mídias digitais que as tecnologias dispõem. Desta maneira, é importante desenvolver estratégias de ensino que permitam que a língua estrangeira seja ensinada de forma contextualizada. Este trabalho fundamenta-se em autores como Marcuschi, Roedel, Bakhtin e outros autores. O objetivo da pesquisa é fazer uma reflexão acerca das dificuldades encontradas nas escolas e como a Inclusão digital vem sendo desenvolvida através dos gêneros textuais no ensino, que apresenta como uma importante ferramenta de ensino de Espanhol, permitindo assim, o desenvolvimento das habilidades linguísticas em LE.

291

Palavras Chave: Ensino de EL. Gêneros Emergentes. Novas tecnologias.

FACULDADE
PIO DÉCIMO

¹ Licencianda no curso de Letras Português/Espanhol da Faculdade Pio Décimo. Email: elyjesus1@gmail.com.

² Profº. Orientador; Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe; - Especialista em Teoria e Prática Textual pela Universidade Federal de Sergipe/FAPESE; - Licenciado em Letras Espanhol pela Universidade Federal de Sergipe; franklinaju@yahoo.com.br



O ESPANHOL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENSINO MÉDIO

Glédccia Danila Olindo dos Santos

Karoline Queiroz Correia Menezes

RESUMO

A Lei Federal nº 11.161 de 05 de agosto de 2005 estabelece a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola como língua estrangeira para o Ensino Médio, prevendo a sua implementação com perspectiva de até o ano de 2010. Frente a essa realidade tão recente, a implementação do ensino da língua na rede pública para o ensino médio, cabem estudos a serem realizados de modo a mapear quantitativamente como a inclusão da língua espanhola está ocorrendo e como estão situados os professores de língua espanhola. A partir destas proposições, buscamos direcionar nossos estudos em escolas do estado de Sergipe. Para tanto, escolhemos a Diretoria de Educação de Aracaju (DEA) e as Diretorias Regionais de Educação (DRE) 01, 02, 03 e 04 que abarcam suas sedes respectivamente nos municípios sede. Este estudo faz parte do Programa de Iniciação Científica (PIBIC) e do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBIX) da Universidade Federal de Sergipe para a área de Letras/Espanhol, coordenado pela prof^a Msc. Valéria Jane Siqueira Loureiro vinculados ao Projeto "A implementação do espanhol no sistema educacional público estadual em Sergipe". As buscas pelas informações foram feitas através das pesquisas de dados realizadas diretamente nas DEA e DRE 01, 02, 03 e 04 e na Secretaria de Educação do Estado de Sergipe (SEED), a fim de saber como procede ou não a implementação da lei. Para tanto, fizeram-se necessárias algumas bases teóricas como Lisboa (2009), Jaeger (2009) e Da Fonseca (2013), que discorrem sobre a implantação da lei 11.161.

Palavras-chave: Lei 11.161; Língua espanhola; Implementação.



AMOR INFINITO, AINDA QUE MORTAL

Gleison da Silva Santos
Ingrid Silva dos Santos
José Laércio Costa Santos Júnior¹
Tatiana Cíntia da Silva²

RESUMO

No referente trabalho será analisado o poema *Amor infinito, ainda que mortal*. Tem-se como meta estudar o poema lírico escrito por Vinicius de Moraes, além da referência à obra clássica conhecida e a sua vasta produção no Modernismo Brasileiro. A saber, o poema foi editado em 1960 no Rio de Janeiro pela Antologia Poética. Nesse sentido, o trabalho teve como metodologia a análise e interpretação do poema já mencionado. Vinicius, nascido no ano de 1913 e falecido em 1980, deixou grandes obras de inspiração como, por exemplo, a *canção garota de Ipanema*, o *Soneto de Fidelidade* e tantos outros.

293

Palavras-chave: Amor infinito, ainda que mortal. Análise. Vinicius de Moraes.

FACULDADE
PIO DÉCIMO

¹ Graduandos em Letras pela Faculdade Pio Décimo.

² Professora especialista em Letras, Linguística e Literatura, mestra em Literatura e Cultura, além de cátedra em Literatura na Faculdade Pio Décimo. Tem como linhas de pesquisa a prosa machadiana e a poética intertextual entre o medievo e o sertão em Elomar Figueiredo Mello pelas trilhas da memória e das metáforas da saudade.

PEÇAS DO CIBERESPAÇO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Grace Cristina Milet Castro da Paixão
Maiane Vasconcelos de Brito

RESUMO

Esta pesquisa consiste em uma análise discursiva de materialidades imagéticas encontradas no ciberespaço. Buscamos compreender as produções de sentido, à luz da Análise de Discurso (linha francesa), para a qual a língua, enquanto objeto sócio histórico, produz efeitos de sentidos, de acordo com os postulados de Mussalim (2001), Orlandi (1984, 2002, 2012), Gregolin (2011) demonstrando que a imagem promove o retorno a uma memória cristalizada da nossa cultura, ao mesmo tempo em que aparece um novo sentido, atualizando, assim, tal imagem em sua historicidade. A partir desse dispositivo teórico, analisamos discursivamente as peças, linguagem verbal e não verbal, problematizando as relações do saber na construção de verdades. Quanto aos aspectos metodológicos, relacionamos o *dispositivo teórico* e o *analítico*, empregando a proposta de Orlandi (1984), segundo a qual é possível delimitarmos o nosso objeto realizando *recortes discursivos* (RD), os quais consistem em *fragmentos de uma situação discursiva*, nos quais se correlacionam linguagem e situação. Nesse sentido, efetuamos *recortes* sobre o todo discursivo. A partir desses *recortes*, analisamos as imagens a fim de relacionarmos os dispositivos analíticos aos dispositivos teóricos. Dado nosso objeto e as teorias que o sustentam, consideramos nosso trabalho de caráter qualitativo. Como resultado de nossa análise, verificamos quais efeitos de sentido os gestos discursivos promovem. Nesse sentido, à luz da análise do discurso, tentamos “acontecimentalizar” a história, buscando a singularidade, a raridade, os jogos de sentido, procurando a *ressignificação* e atualização de discursos.

294

PALAVRAS-CHAVE: Discurso; Imagem; Formação de sentido.



IMAGEM EMPONDERADA DA MULHER NO CORDEL

Hellen Roberta Reis Caduda
Isaque de Jesus Santos
Lara Mirelly de Oliveira Alves
Luciano das Neves Santos¹
Tatiana Cintia da Silva²

295

RESUMO

O presente trabalho é sobre a literatura de cordel. A imagem imponderada selecionada foi "As Vozes das Marias", da cordelista sergipana Daiene Sacramento. Cordel este que foi inspirado na "beleza e resistência" com o objetivo de contar a história inviabilizada de mulheres negras, dando vozes a tantas "Marias" ricas de conteúdos e com pouca visibilidade, são mulheres negras como símbolo de beleza e resistência, vivem o empoderamento feminino, que é a consciência coletiva, envolvem diversas mulheres para se fortalecerem e desenvolverem o seu verdadeiro padrão de beleza, sem a alienação midiática.

PALAVRA-CHAVE: Cordel, Empoderamento, Mulheres.

FACULDADE
PIO DÉCIMO

¹ Graduandos em Letras pela Faculdade Pio Décimo

² Professora especialista em Letras, Linguística e Literatura, Mestra em Literatura e Cultura, além de cátedra em literatura na Faculdade Pio Décimo. Tem como linhas de pesquisa a prosa machadiana e a poética intelectual entre o medievo e o sertão em Elomar Figueira de Mello pelas trilhas da memória e das metáforas da saudade.

O LETRAMENTO CRÍTICO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PIBID: CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO PARA O ALUNO EM FORMAÇÃO

Irineu Vidal da Silva Neto

RESUMO

Formar professores mediadores do conhecimento é assegurar o exercício de profissionais capazes de quebrar os próprios (pré)conceitos e tradições a fim de reconstruí-los mutuamente em sala de aula. No Pibid, os coordenadores se preocupam em orientar os alunos por meio do letramento crítico, o objetivo seria tornar a educação menos desigual, com o desenvolvimento de uma visão de cidadania que implique ação, engajamento e crítica nas escolas e na sociedade (Zacchi, 2016). Para tanto, expor os pibidianos a teorias referentes a abordagem proposta e orientá-los a tratar em suas aulas aspectos como autonomia (Freire, 1996) sócio construtivismo e letramento crítico, responsável por “iluminar as consciências obscurecidas” e “resgatar os alunos da ignorância” (Jesus & Carboniere, 2016), é parte do processo de transição do indivíduo em uma estrutura deslocada (Hall, 2006). O objetivo deste trabalho é mostrar de que forma o Pibid contribui para a formação do professor crítico explicitando os reflexos disso na vida do futuro profissional de letras e em suas práticas externas ao projeto.

296

Palavras-Chave: PIBID, letramento crítico, orientação, professores.

FACULDADE
PIO DÉCIMO



ESTUDO TEÓRICO-COMPARATIVO DOS PROCESSOS DE LEITURA NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA E MATERNA

José Douglas Felix de Sá
Profª Drª Isabel Cristina Michelan de Azevedo

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar análises em torno de aporte teórico voltado ao ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), apresentando, também, os pressupostos do projeto de pesquisa intitulado de *Estudo comparativo dos processos de leitura no ensino de Português como Língua Estrangeira e Materna* (PIBIC/VOL), empreendido no Departamento de Letras Vernáculas (DLEV) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Com base em uma metodologia bibliográfica, propõe-se fazer uma organização que possa contribuir para o esclarecimento necessário para a organização de práticas para o ensino-aprendizagem da leitura em diferentes classes de língua portuguesa. Desse modo, os resultados preliminares apontam que tais práticas de leitura apresentam, em sua maioria, abordagens gramaticais e com marcas comunicativas, de modo a corroborar com a ideia de que os materiais de PLE no Brasil são marcados por um traço formalista com ênfase na gramática, permeados por exercícios do tipo pergunta-resposta e de atividades preparatórias para a comunicação, embora oferecendo pouca oportunidade de interação aluno-aluno. Nessa perspectiva, por meio da ordenação e discussão de tais práticas de leitura, tentar-se-á continuar os trabalhos propostos pela pesquisa supracitada, suscitando espaços de discussão em torno de tal temática.

FACULDADE
PIO DÉCIMO



LEVANTAMENTOS INICIAIS DE PRÁTICAS ACERCA DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

James Rocha Smith

Profª Drª Isabel Cristina Michelan de Azevedo

RESUMO

Este trabalho objetiva apresentar as discussões iniciais de um projeto de pesquisa sobre o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), como também apresentar um trabalho motivado pelo interesse em expandir os conhecimentos fornecidos pela graduação. Metodologicamente, o trabalho é assentado nos conceitos providos pelas autoras Candau (2000, 2002, 2008) e Kramersch (1993, 1998) que tratam sobre estudos culturais e ensino de línguas, mais especificamente em reflexões sobre interculturalidade/ multiculturalidade. Com base nas autoras supracitadas, foram identificados dois trabalhos acadêmicos no Banco de Dissertações e Teses da CAPES que serviram de objeto de análise para a primeira etapa de um levantamento mais amplo de dados a ser desenvolvido ao longo do ciclo. Após o levantamento dos pontos de convergência entre as autoras, foram propostos critérios para analisar os fundamentos teóricos e as práticas propostas ou realizadas em ambos os trabalhos. Os resultados preliminares apontam que os artigos selecionados apresentam premissas semelhantes, uma vez que se propõem a discutir o PLE em contexto de imersão, e reconhecem os movimentos da hibridização cultural, embora esse ponto seja tratado por Candau e Kramersch com terminologias diferentes. Por fim, pretende-se refletir se esse recorte favorece a continuação da pesquisa, colaborando com uma investigação do que vem sendo feito em PLE com base nas perspectivas do ensino intercultural/multicultural.

Palavras-chave: Ensino de Português como Língua Estrangeira; Interculturalidade; Pesquisa documental



INGLÊS NA TERCEIRA IDADE: EM BUSCA DOS MELHORES CAMINHOS

Jefferson do Carmo Andrade Santos
Maria Augusta Rocha Porto

RESUMO

O ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa têm tido cada vez mais importância ao longo dos anos. Novas abordagens, novos métodos, novos públicos e novas reflexões têm feito com que professores e alunos tenham a chance de ampliar as possibilidades de estudo do idioma em sala de aula e fora dela. Por outro lado, é possível perceber que ainda faltam estudos relacionados às variedades de metodologias para o ensino de Inglês em faixas de idade diferentes. A criança, o adolescente, o adulto e o idoso possuem necessidades e características de aprendizagem distintas. Temos lidado, especificamente, com a falta de materiais direcionados ao último grupo de aprendizes, ou seja, os alunos da terceira idade. Estamos aprendendo, na prática, quais são os tempos, as características e as necessidades de aprendizagem desse público. Além disso, temos refletido sobre o papel que a aprendizagem da Língua Inglesa pode desempenhar na vida do idoso. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é relatar algumas das experiências observadas em uma turma de Inglês para a terceira idade de um projeto de extensão da Universidade Federal de Sergipe.

299

PALAVRA-CHAVE: aprendizagem. Ensino. Língua Inglesa. Terceira idade.

FACULDADE
PIO DÉCIMO



VIAJANDO NA LEITURA: CONSTRUINDO PRÁTICAS DE LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Jefferson Matheus Lima Dos Santos¹

RESUMO

O presente artigo é fruto do desdobramento do projeto “Roda de Leitura”, realizado na Escola Estadual General Valadão, com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, tendo como objetivo principal propiciar a esses alunos o incentivo à leitura. Trata-se de alunos diagnosticados com baixo rendimento escolar, sobretudo na área de leitura e interpretação de textos. A pesquisa pretende contribuir tanto para a formação dos alunos, quanto para a formação de estagiários de Letras. Salienta-se que a supracitada escola atende, em sua maioria, alunos do bairro Coqueiral – Aracaju/SE, caracterizando-se assim, um público sujeito a diferentes vulnerabilidades, uma vez que as famílias possuem pouco grau de letramento, que enfrentam dificuldades para acompanhar e auxiliar no desenvolvimento escolar de seus filhos. A partir de pressupostos teórico-metodológicos de autores como João Wanderley Geraldi e Irandé Antunes, pode-se concluir que a prática desses projetos, melhora o rendimento dos educandos e contribui para o estonteante êxito das aulas de Língua Materna.

300

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Fundamental II. Formação docente. Língua Materna. Práticas de leitura, escrita e oralidade.

FACULDADE
PIO DÉCIMO

¹Graduando em Letras Português-Espanhol (Faculdade Pio Décimo); estagiário de arquivo/biblioteca do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe (IHGSE). Atua na área de pesquisas em Letramento Literário e Projetos Educacionais. Contato: jefferson.teorialiteraria@gmail.com / 79 99860 9951. Blog: conectandocomojotta.blogspot.com.br/

A LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Jefferson do Carmo Andrade Santos
Fátima Bezerra Negromonte

RESUMO

Vários fatores têm sido agregados ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa ao longo dos anos. Estudar o idioma, na contemporaneidade, não significa, apenas, decifrar um novo código linguístico, mas lidar com aspectos sociais, culturais e de interesse mundial. Arelados aos pontos mencionados, temos os novos conceitos de texto. Há algum tempo, o texto era entendido apenas como as palavras escritas em um papel ou no computador, mas tal entendimento tem sido ampliado. Hoje em dia, áudios, cores, imagens, propagandas, músicas e vídeos são vistos como tipos diferentes de textos. Dessa maneira, especialistas em ensino e aprendizagem de língua inglesa têm enaltecido a importância da introdução dessas modalidades de texto nas aulas da disciplina. Tomando como base essas novas reflexões, pensamos nas possibilidades de junção entre a linguagem cinematográfica e o ensino de Inglês. Logo, planejamos abordar enquadramentos, ângulos, trilha sonora, elipse e outros aspectos cinematográficos tomando a língua como ponto de partida. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é expor algumas experiências da aplicação do projeto do Pibid intitulado "A linguagem cinematográfica nas aulas de língua inglesa" em uma turma de ensino fundamental de uma escola pública de Nossa Senhora do Socorro, Sergipe.

PALAVRA-CHAVE: ensino. Língua Inglesa. Linguagem cinematográfica. Pibid.



EROTISMO NA POÉTICA DE HILDA HILST

Jennifer Valéria Cardoso de Rezende Santos

RESUMO

Neste artigo pretendemos falar sobre a utilização do erotismo na poética de Hilda Hilst, o modo como ela retrata por meios de suas obras o sentimento de incompletude presente no homem, à busca pelo completo, por aprovação, reunindo o puro e o impuro, o sagrado e o profano. Sua obra gera polêmica por abordar questões como o tabu, o prazer, a utilização do símbolo sagrado cristão e por seu vocabulário, que vai do tom mais sutil ao tom mais pornográfico. Hilda explicita seus pensamentos sobre a realidade global sexual, levando o homem a submeter-se aos questionamentos sociais, atraindo-o para o imaginário, envolvendo-o, provocando-o.

302



**FACULDADE
PIO DÉCIMO**



A TIPOLOGIA DESCRITIVA E AS CARTAS DE COLOMBO: UMA ABORDAGEM TEÓRICA

Jéssica Almeida dos Santos¹

Josefa Felix do Nascimento²

Franklin Lima Santos³

303

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar a forma criativa e minuciosa das visões dispostas no livro que reúne as cartas das quatro viagens do Almirante Cristóbal Colón, e seu testamento, editado por Ignacio B. Anzoátequi. As cartas são divididas em cinco escrituras, onde se relatam as quatro viagens do descobridor e seu testamento, que são consideradas as primeiras descrições da América, nas quais Colón descreve com riqueza de detalhes sobre as terras, povos, a língua, tudo com uma destreza descritiva que beira um choque entre o real e o imaginário. Nesse sentido, o presente artigo objetiva apresentar conceitos sobre a tipologia textual descritiva, à luz autores como Marcuschi (2002), e as características do processo de escrita presentes na produção de Colombo expostas por Anzoátequi (1946), que o classifica como, além de um ambicioso aventureiro, um verdadeiro letrado em sua época.

PALAVRAS-CHAVE: Tipologia textual; Cartas de Colombo; Produção textual; linguagem descritiva;

FACULDADE
PIO DÉCIMO

¹ Graduanda do Curso de Espanhol na Universidade Federal de Sergipe (UFS).

² Graduada em Letras/Espanhol pela Faculdade Pio Décimo.

³ Professor orientador do Curso de Letras Português/Espanhol da Faculdade Pio Décimo.

A COMPETÊNCIA 3 DA PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM: UM CONVITE À REFLEXÃO ACERCA DAS PRÁTICAS DE (RE)ESCRITA

João Paulo Fonseca Nascimento
Madson de Santana Santos
Thiago Gonçalves Cardoso

304

Resumo Este trabalho busca, tendo em vista a relevância do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), dialogar sobre as exigências da prova de Redação. Refletimos, portanto, sobre as relações de mútua constitutividade entre os conceitos de texto e argumentação (KOCH, 2011), dadas as exigências do texto dissertativo-argumentativo, gênero adotado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Considerando o texto como evento comunicativo em que convergem ações de natureza linguística, cognitiva, social e cultural, fundamentamos este trabalho em princípios teóricos da Linguística Textual (KOCH, 2004; MARCUSCHI, 2012) e procuramos, também, refletir acerca da construção da coerência do texto à luz de atividades de retextualização (MARCUSCHI, 2010). Sob as orientações postuladas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a escola nos aparece, portanto, como o lugar onde se deve proporcionar ao aluno do Ensino Médio atividades de retextualização que permitam ao estudante escrever e reescrever o texto, revelando seus pontos de vista a respeito de qualquer tema abordado. Sendo assim, o reflexo da etapa de formação no ensino médio possibilita ao aluno uma nova experiência com os afazeres da escola, tornando mais próximo, o contato do aluno com os problemas da sociedade em geral, exercendo assim, a cidadania de sujeito partícipe desse processo.

Palavras-chave: Linguística de texto. Ensino. ENEM. Redação. Retextualização.

PRECONCEITO LINGÜÍSTICO E HIERARQUIZAÇÃO SOCIAL: UMA ABORDAGEM LINGÜÍSTICO-HISTÓRICA

Joelma Ferreira Santos
Franklin Lima

305

RESUMO

Ao fazermos uma imersão histórica no que tange do uso da linguagem, perceberemos que essa sempre esteve atrelada, invariavelmente, a classes sociais, regulando ou identificando, tipificando ou estratificando componentes dessas classes. Exemplo disso, vê-se no passar temporal da Grécia Clássica, quando se relacionava a linguagem com o conhecimento, e as profundas reflexões filosóficas que se davam, por ela, materializar e difundir. Na atualidade, a estratificação social, as relações de poder, formação e qualificação, costumam ser também acompanhadas por fatores reguladores da comunicação, passando a ser objeto de estudos linguísticos, chegando ao cume da preconização do conceito linguístico, pré-julgamentos ou subjetividades relacionadas a especificidades comunicativas. Nesse contexto, o presente artigo visa traçar uma linha de ocorrência dos aspectos de uso da linguagem, chegando ao preceito do preconceito linguístico, suas fundamentações teóricas desde os pressupostos de Saussure até os mais contemporâneos, a exemplo de Luchesi e Bagno, estabelecendo parâmetros entre uso, formalidade, coloquialidade, vícios e preconceitos.

Palavras-chaves: Preconceito linguístico, linguística, linguística histórica.

O PRECONCEITO LINGÜÍSTICO DE OLHO NO USO DA LÍNGUA COM FEIRANTES NA CIDADE DE ARACAJU

JOSINEIDE MARIA DOS SANTOS

RESUMO

Os avanços científicos nas áreas da Linguística e da Psicologia, bem como as Leis que normatizam os comportamentos, atitudes e mentalidade dos sujeitos que compõem a sociedade, ainda, foram suficientes para promover uma mudança social com base na visão democrática de direitos individuais e ao bem à cidadania. Nesse compasso, assistimos pelos meios de comunicação – (tele) jornais, novelas e programas de entretenimento – conteúdos que reforçam tipos de preconceito e discriminação, sobretudo, e neste estudo, objetiva analisar o preconceito linguístico ao apreendermos os conteúdos de uma reportagem apresentada em um telejornal de uma emissora de televisão local composta por uma equipe profissional: uma professora de Língua Portuguesa, uma repórter, e um câmeraman interperando quatro feirantes do Mercado Central de Aracaju sobre a aplicação das regras gramaticais no uso da Língua Portuguesa. Este estudo segue as orientações da Pesquisa Qualitativa, e também um criterioso levantamento bibliográfico a partir de trabalho publicados em revistas, livros especializados, tendo como principais referências bibliográficas: (BAGNO, 1999.); (MARTELOTTA, 2011); (BORTONI-RICARDO. S. M. 2004) a fim de desenvolver práticas de profissionais formadores de opinião que analisam o preconceito Linguístico, segundo contribuições dos estudos da Sociolinguística.

306

FACULDADE
PIO DÉCIMO

ENSINO DE LÍNGUA MATERNA, PRÁTICA DOCENTE, VARIANTES LINGÜÍSTICAS E EXCLUSÃO SOCIAL: A REALIDADE DA EDUCAÇÃO EM ESCOLAS BÁSICAS DA REDE ESTADUAL DE SERGIPE

Kéziah Conceição Almeida Santos Carvalho¹
Amanda de Andrade Nascimento Chaves²

RESUMO

A partir dos estudos da Sociolinguística e na prática como professoras da rede básica estadual e da rede particular de ensino, que percebemos as diferenças linguísticas presentes numa determinada comunidade, no caso a cidade de Pedrinhas/Se, e como essa diferenciação linguística entre os estudantes desta cidade e os da capital do estado, Aracaju, causavam, nestes, rechaço por aqueles. Daí a necessidade de buscarmos entender de que forma esse fenômeno atinge os estudantes de Pedrinhas, visto que os mesmos, quando em contato com os estudantes de Aracaju, sentiam-se, muitas vezes constrangidos, sendo excluídos dos círculos estudantis e sendo chamados por muitos de "tabaréus", pois sua fala era, de algumas formas, diferenciada da fala padrão dos acadêmicos aracajuanos. Têm-se, portanto, neste trabalho, a pretensão de descobrir de que forma esse estranhamento causado pela variação linguística pode afetar os estudantes oriundos de cidades interioranas. Por isso é importante que se faça um trabalho, em sala de aula, de esclarecimento quanto às variantes linguísticas, pois ao sabermos todas ou ao menos algumas acepções de diversas palavras que fazem parte do vocabulário linguístico sergipano, faz-se mais efetiva a comunicação entre aluno-professor e, principalmente, entre aluno-aluno, para que o estranhamento causado, inicialmente, possa ser desfeito e transformado em aprendizado.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Sociolinguística. Variação linguística.

¹ Especialista em Tradução, Metodologia e Ensino da Língua Espanhola pela Faculdade São Luís de França.

² Especialista em Diversidade Linguística e Língua Portuguesa pela Faculdade São Luís de França.



O AMBIENTE VIRTUAL DE COMUNICAÇÃO E OS GÊNEROS TEXTUAIS (PÓSTER)

Laise Senna¹
Elson Matias De Sá
Jane Kelly De Santana Silva
Franklin Lima Santos²

308

RESUMO

Os ambientes virtuais comunicativos proporcionaram o surgimento de uma nova forma de comunicar-se, gêneros textuais atrelados a códigos comunicativos, novos léxicos, e uma mescla de linguagem verbal e não verbal muito pela brevidade exigida nesses ambientes de comunicação. Nesse sentido, o presente trabalho tem como finalidade fazer uma abordagem acerca do discurso no ciberespaço, especificamente nos ambientes dinâmicos comunicativos a exemplo do e-mail, chat, WhatsApp, salas de conferências, blogs e Facebook, com enfoque nas ocorrências de uso de linguagem não-verbal, ocorrências de apócopies e alterações lexicais proporcionadas pela comunicação interativa, sob os preceitos de teóricos como Marcuschi (2004), no que tange aos gêneros textuais emergentes proporcionados pela evolução tecnológica digital, assim como os pressupostos teóricos de Bakhtin (1997) acerca da estética da criação verbal e a visão preconceituosa no uso dessa linguagem, tratados por Bagno (1999), aludindo-se, concomitantemente, à base gramatical normativa, mostrando exemplos dessas ocorrências com alusão aos possíveis problemas comunicativos por força dessa nova forma de comunicação.

Palavras-Chave: Gêneros Textuais; Ambientes Virtuais; Formas de Discurso; Linguagem.

¹ Licencianda do curso de Letras Português/Espanhol da Faculdade Pio Décimo. Email: elyjesus1@gmail.com

² Orientador; Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe; - Especialista em Teoria e Prática Textual pela Universidade Federal de Sergipe/FAPESE; - Licenciado em Letras Espanhol pela Universidade Federal de Sergipe; franklinaju@yahoo.com.br



A PRESENÇA DAS TIRINHAS NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DO TEXTO: UMA PERSPECTIVA MULTIMODAL

Luara Carvalho Fontes Menezes¹
Geralda de Oliveira Santos Lima²

309

RESUMO

O presente artigo se propõe a analisar de que modo o gênero Tirinha atua na compreensão dos sentidos do texto, tendo em vista os aspectos verbais e não verbais constituintes da multimodalidade. A fundamentação teórica debruça-se sobre a Linguística Textual, onde as estratégias de produção e recepção do texto são discutidas; considera-se, pois, os trabalhos de KOCH e ELIAS (2011); RAMOS (2007); CAVALCANTE (2012); CAPISTRANO (2012), entre outros. Em virtude disso, as reflexões produzidas foram frutos da linha metodológica baseada nas leituras dos autores elencados anteriormente. Dessa visada, defende-se o argumento de que a compreensão textual não é dada somente pelos aspectos verbais do texto, mas, sobretudo, através do hibridismo verbo-visual presente no gênero Tirinha.

Palavras-chave: Linguística de texto. Gênero textual. Multimodalidade. Tirinhas. Ensino.

FACULDADE
PIO DÉCIMO

¹ Graduanda do Curso de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe (DLEV/UFS)

² Professora, Doutora em Linguística, orientadora desta pesquisa. (DLEV/UFS)



A IMPLEMENTAÇÃO DO ESPANHOL NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO

Laísa Santos Silva

Wilma de Farias Chagas

RESUMO:

Este trabalho visa discorrer a respeito dos dados coletados sobre as escolas que ofertam o espanhol como disciplina estrangeira para o ensino médio regular da rede pública de Sergipe nas DRE 05, 06, 07, 08 e 09. Os dados apresentados fazem parte do Programa de Iniciação Científica (PIBIC) e do Programa Institucional de Bolsas de extensão (PIBIX) que foram realizados pelas Bolsistas voluntárias da Universidade Federal de Sergipe para a área de Letras/Espanhol, coordenados pela Prof^a Msc. Valéria Jane Siqueira Loureiro e que teve como objetivo mapear a oferta dessa disciplina de espanhol como língua estrangeira de forma optativa ou obrigatória, a quantidade de escolas nos municípios estudados. Como fundamentação teórica, foram utilizados alguns estudos e leis que regem a educação brasileira como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM, 2000), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM, 2006), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996) e a Lei 11.161 (2005), além dos textos de REATTO e BICASSO (2007) que também serviram como base para a elaboração do trabalho. Apresentaremos os resultados das informações da implementação da língua espanhola no sistema educacional público estadual de Sergipe. Dados foram fornecidos pela Secretária do Estado da Educação (SEED) e pelas DRE 05, 06, 07, 08 e 09 de maneira significativa que contribuisse para a efetivação do projeto. Os resultados obtidos com a realização deste projeto fazem refletir profundamente sobre a maneira como foi e está implementada a oferta do espanhol na educação sergipana, assim foi possível comparar a realidade dessas escolas de acordo com o que propõe as metas dos documentos e leis que orientam a inclusão de língua estrangeira para a educação brasileira.

Palavras-chave: Espanhol; Ensino Médio; Rede Pública.



A LITERATURA COMO BASE NA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE SERES PENSANTES

Maria Jamires Santos Ferreira¹
Nayara Cardoso Santos²

Resumo

Este trabalho tem como objetivo refletir acerca dos benefícios trazidos pela leitura no processo de desenvolvimento de seres pensantes, através da utilização de obras literárias. Com o enfoque em Antônio Cândido, Marisa Lajolo, Anna Campos, Wenceslau Otero Alonso Jr., Marcos Bagno entre outros. Vale ressaltar que não se trata de classificá-la como uma disciplina prioritária mas, apresentá-la como uma das principais que desenvolvem capacidades construtivas e argumentativas nos indivíduos. Há uma visão irrealista desses benefícios, ocasionadas por concepções vagas em detrimento do mau ensino nas escolas brasileiras, principalmente as públicas. Porém, é visível que a literatura embasa e contextualiza o meio social através de seu potencial norteador das visões críticas adquiridas pelas mesmas.

311

PALAVRAS-CHAVE: Literatura e sociedade, Método reflexivo, Capacitação argumentativa.

FACULDADE
PIO DÉCIMO

¹ Maria Jamires Santos Ferreira, acadêmico em Letras Português/Espanhol (FPD)

² Nayara Cardoso Santos, acadêmica em Letras Português/Espanhol (FPD)

ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO: A VIOLÊNCIA LINGÜÍSTICA PRESENTE NAS REDES SOCIAIS

Maiane Vasconcelos de Brito
Grace Cristina Milet Castro da Paixão

RESUMO

Esse trabalho trata de uma delimitação de um levantamento de questões que se propõe a investigar a presença da violência linguística no meio virtual. A presente investigação está situada na Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001, 2003), pois esta investiga as relações entre a linguagem e as outras práticas sociais desiguais naturalizadas e desconstrói hegemonias, a fim de promover a mudança social. Pretendemos com esse trabalho conceituar e mostrar como os discursos de violência veiculam nas redes sociais como Facebook e Twitter, pois as interações sociais também se dão por meio das redes sociais através de um público bastante heterogêneo, ou seja, por pessoas de diferente faixa etária, classe social, escolaridade, gênero, etc., porém essas relações são estabelecidas de modo diferente da presencial. Dentro desse campo de interação, tencionamos, não abordar o preconceito contra as variáveis linguísticas, mas o uso violento da linguagem como forma de desveneração do outro, no nosso caso, direcionado a um grupo social. A pesquisa levanta uma discussão em torno do preconceito contra o nordestino. Para isso, se faz necessário trabalharmos com o conceito geral de violência e de xenofobia (RAJAGOPALAN, 2003), já que é sobre esse tipo de ação preconceituosa que abordaremos nos discursos virtuais que lançaremos mão.

Palavras-chave: Análise Crítica do Discurso; Violência Linguística, ambiente virtual.



O AMOR PLATÔNICO NA LÍRICA DE CAMÕES

Maria José Santana Souza¹

RESUMO

No presente trabalho apresentamos como ponto de discussão o Amor Platônico ressaltado nos poemas de Camões. Para isso, trouxemos à discussão teorias de Platão que tem como objetivo explicar o que vem a ser o amor ideal. Expusemos também argumentos e opiniões acerca de Eros um amor sensível que começa nos corpos e nos media para um amor mais elevado, ou seja, o amor ideal, perfeito enfatizado pelos oradores que compõem a obra de Platão, relacionando-o com os poemas de Camões os quais abordam o Amor Platônico.

313

Palavras-chave: Amor Platônico. Camões. Platão.



FACULDADE
PIO DÉCIMO

¹ Licenciada em Letras Português/Espanhol pela Faculdade Pio Décimo.



A POESIA INFANTIL DE CECÍLIA MEIRELES NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Matheus Luamm Santos Formiga Bispo¹
Sara Rogéria Santos Barbosa²

RESUMO

Em Cecília Meireles, a principal voz feminina da poesia brasileira, temos o elo entre poesia e criança, porque se distancia do tom moralizador e pedagogizante, e aproxima-se do tenro leitor com temáticas do seu cotidiano de modo simples. Diante do exposto, esse trabalho pretende analisar a obra *Ou isto ou aquilo* (1964) de Cecília Meireles (1901-1964), para desenvolver a prática leitora poética como modo de apreciação pelo bel-prazer desde a infância, através da ludicidade das palavras. A fim de considerar tal pesquisa, foram consultados teóricos da historiografia da literatura infantojuvenil, Coelho (2000 e 2010), Cunha (2003), e Zilberman (2014); Stocker (2014), bibliotecária e pesquisadora do processo de aquisição de leitura; Fernandes (2003) e Sorrenti (2009), respectivamente, da análise literária e poética infantil.

314

PALAVRAS-CHAVE: Poesia infantil. Cecília Meireles. Voz feminina.

FACULDADE
PIO DÉCIMO

¹ Graduando do Curso de Licenciatura em Letras Português e Respectivas Literaturas da Faculdade São Luís de França. E-mail: matheus.luamm@hotmail

² Doutoranda em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia, Mestre em Educação com ênfase em História do Ensino de Línguas pela Universidade Federal de Sergipe, Especialista em Didática e Metodologia de Ensino Superior pela Faculdade São Luís de França e Licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade Federal de Sergipe. E-mail: sararogeria@gmail.com



A VOZ DO NARRADOR NO ROMANCE *A HORA DA ESTRELA* DE CLARICE LISPECTOR NA CONSTRUÇÃO DA PERSONAGEM MACABÉA

Priscila Stéfane Martins da Silva¹
Tatiana Cíntia da Silva²

RESUMO

Os escritores têm, ao longo dos séculos, produzido suas ficções, buscando traduzir em palavras dramas e conflitos vivenciados por homens e mulheres em diferentes contextos culturais, geográficos e sociais. Nos romances, os autores, geralmente, criam um personagem para desempenhar o papel do narrador, que tem a incumbência de contar a narrativa aos seus leitores, levá-los a percorrer as cenas vivenciadas pelos protagonistas do enredo. Daí a importância da figura do narrador na ficção. Nessa perspectiva, esse trabalho tem por objetivo apresentar um estudo, ainda em andamento, que busca analisar como Rodrigo S.M., o narrador, do romance *A Hora da Estrela* (1997), último livro de Clarice Lispector, constrói os discursos das personagens do livro. Nessa direção, procuramos responder as seguintes questões norteadoras do trabalho: Quais os processos literários vivenciados pelo narrador na construção identitária de Macabéa? Por que ele constrói sua heroína tão frágil, manipulável, submissa e até mesmo fragmentada? Quais as relações de poder subjacentes às ideologias de gênero e de classe social inseridas na obra? Os procedimentos metodológicos do estudo são fundamentados na fortuna crítica da autora à luz das características do Modernismo, e nas concepções de Adorno (2003) sobre a posição do narrador no romance. Os resultados preliminares da nossa análise apontam que a referida obra traduz a singularidade de Lispector que rompeu com a estrutura do romance brasileiro, da época, e diferentemente de autores como Raquel de Queiros, Euclides da Cunha e Guimarães Rosa que enfocam o sofrimento da população do Nordeste, causados pela seca, mostra os conflitos psicológicos de nordestinos, sobretudo das mulheres, que residem no sudeste do Brasil.

315

Palavras-chave: *A Hora da Estrela*. Construção. Narrador. Personagens. Romance.

¹ Graduanda do Curso de Letras Português/Espanhol da Faculdade Pio Décimo.

² Professora especialista em Letras, Linguística e Literatura, mestra em Literatura e Cultura, além de cátedra em Literatura na Faculdade Pio Décimo, tem como linhas de pesquisa a prosa machadiana e a poética intertextual entre o medievo e o sertão em Elomar Figueira Mello pelas trilhas da memória e das metáforas de saudade.



O PRIMO BASÍLIO: UMA VISÃO DE LUXÚRIA

Rosa Gabriely Monteiro Fontes¹
Tatiana Cíntia da Silva²

RESUMO

O presente trabalho tem como meta fazer uma análise do romance *O Primo Basílio*, de Eça de Queirós, tendo como principal ponto de análise os personagens Basílio e Luísa e suas respectivas características dentro do tema específico: o pecado capital da luxúria. Além de abordar o período realista relacionado à obra e aos comportamentos humanos, junto com uma abordagem dos sete pecados capitais; trazendo conceitos de um dos estudos mais precisos e também entre a ligação do poder do discurso tratado pelo teórico e crítico *Michael Foucault* a fim de observar uma possível relação do texto de Queirós com as possibilidades de sedução e convencimento através do discurso evidenciado por *Foucault*.

Palavras-chave: Análise Literária. O primo Basílio. Pecados capitais. Luxúria. Realismo.

316

FACULDADE
PIO DÉCIMO

¹ Graduanda do curso de Letras Português/Espanhol da Faculdade Pio Décimo, aluna pesquisadora do projeto de Iniciação Científica através do Núcleo de Estudos em Literatura do curso de Letras (NELL), Linha de Pesquisa: Literatura de Escritores sergipanos e metodologia do ensino de Literatura.

² Professora especialista em Letras, Linguística e Literatura, mestra em Literatura e Cultura, além de cátedra em Literatura na Faculdade Pio Décimo, tem como linhas de pesquisa a prosa machadiana e a poética intertextual entre o medievo e o sertão em Elomar Figueira Mello pelas trilhas da memória e das metáforas de saudade.



A VIVIFICAÇÃO AUTOBIOGRÁFICA DE ALINA PAIM PRESENTE EM *SIMÃO DIAS*

Rosa Gabriely Monteiro Fontes¹
Luciana Novais Maciel²

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo abordar questões do romance *Simão Dias* (2015), de Alina Paim, visando a uma relação entre a obra e o teor autobiográfico da escritora. Toma-se como fundamentação teórica os conceitos de um dos estudos mais precisos como também entre a ligação de literatura e sociedade tratada pelo teórico e crítico *Antonio Candido* (2010), a fim de observar uma possível relação do texto de Paim com as possibilidades de leitura entre a crítica literária e o fator social discutido por Candido. Por conseguinte a abordagem do papel do autor, conceituado por *Antoine Compagnon* (1999) contribuindo com o porquê e o para quê do estudo da literatura de escritores sergipanos possibilitando o conhecimento da cultura local, primordialmente a contribuição de Paim para um mergulho na história e na cultura da sociedade Sergipana, podendo atribuir novos olhares acerca dos escritores da terra, partindo do pressuposto de que o romance *Simão Dias* pode ser associado ao que a escritora viveu.

Palavras-chave: Alina Paim. Análise Literária. Teor Autobiográfico.

FACULDADE
PIO DÉCIMO

¹ Graduanda do curso de Letras Português/Espanhol da Faculdade Pio Décimo, aluna pesquisadora do projeto de Iniciação Científica através do NELL (Núcleo de Estudos em Literatura do curso de Letras), Linha de Pesquisa: Literatura de Escritores sergipanos e metodologia do ensino de Literatura.

² Professora e Coordenadora do Curso de Letras Português/Espanhol da Faculdade Pio Décimo, Mestre em Literatura Brasileira (UFAL), Orientadora da linha de pesquisa: Literatura de escritores sergipanos e metodologias do ensino de Literatura que compõe o NELL (Núcleo de Estudos Literários do curso de Letras).

O DESENVOLVIMENTO HUMANO NA POESIA GERAÇÃO PAISSANDU

Thais Luene Freire de Araujo¹
Tatiana Cíntia da Silva²

RESUMO

O presente trabalho tem como meta fazer uma análise da poesia "Geração Paissandu" de Paulo Henriques Britto, objetivando focar na escrita do poeta quando se fala no desenvolvimento humano. Tendo em vista uma relação entre a poesia e as fases de vida do ser humano, trazendo conceitos de um dos estudos mais precisos e também entre a ligação entre a poesia e o pensamento teórico de Calvin S. Hall; Lindzey Gardner; John B. Campbell, a fim de observar uma possível relação do texto de Britto com as possibilidades de mudança que ocorre todo o tempo no ser humano.

Palavras-chave: Desenvolvimento humano. Geração Paissandu.



UMA ANÁLISE DISCURSIVA DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DE FARACO E MOURA

Viviane da Silva Valença¹
Suellen Fernandes da Cruz Santos²

319

RESUMO

No presente trabalho analisamos os discursos da 2ª coleção do Livro Didático de Língua Portuguesa (6º ano) mais adotada em Aracaju- SE. Nosso principal objetivo é problematizar a relação escola, língua portuguesa, livro didático (doravante LD), professor, estudante, a fim de discutirmos “[...] a tendência à homogeneização de tudo e de todos” (CORACINI, 2011, p. 11). Estudamos a Língua Portuguesa enquanto uma disciplina a ser ensinada na escola, à luz de Barros (2008). Afora isso, pesquisamos a institucionalização do livro didático. Além desses pressupostos teóricos, utilizamos os conceitos da Análise do Discurso de orientação francesa.

Palavras-Chave: Ensino. Livro Didático. Língua Portuguesa.

FACULDADE
PIO DÉCIMO

¹ Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Federal de Sergipe. E-mail: vivibw2@gmail.com

² Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Federal de Sergipe. E-mail: suellen9983@hotmail.com



CONTEXTO SOCIAL, LÉXICO, LINGUAGEM E A LINHA TÊNUE ENTRE O PRECONCEITO LINGÜÍSTICO

Viviane de Oliveira Ramos¹
Franklin Lima²

320

RESUMO

O surgimento de novas palavras é característico da língua viva. No entanto, ao materializarmos nossos pensamentos, nossas ideias, nosso raciocínio por via da palavra, estaremos sempre submetidos ao contexto social que exige um determinado padrão de linguagem, mesclamos características comunicativas que vão desde regionalismos lexicais a vícios que pairam, na visão de muitos, no liame do erro, caracterizando o preconceito linguístico. Entender as palavras e seus significados é de grande importância no estudo do léxico para que, assim, possamos compreender as variações linguísticas existentes em um idioma. Nesse sentido, o presente trabalho visa abordar as características que envolvem a comunicação e o prejulgamento que decorre do uso de léxicos descontextualizados aos ambientes comunicativos, mais especificamente tratar sobre os níveis de linguagem em que se desenvolvem esses contextos, e o que decorre do prejulgamento no que tange ao uso de léxicos segundo os conceitos que abarcam o preconceito linguístico. Para tanto, embasaremos nossas assertivas nos conceitos tratados por Bagno (1999), Aléong (2001), Araújo (2004) que vão desde as tratativas do preconceito linguístico à filosofia da linguagem, a fim de estabelecer um liame entre a (im)possibilidade de usos da linguagem, suas variações de acordo com o ambiente, época, região, classe social, sem dissociar a ocorrência de acepções entre o que é certo e o que errado.

Palavras-chaves: Linguagem; contexto; preconceito linguístico.

¹ Graduanda em Letras Português e Espanhol pela Faculdade Pio Décimo

² Professor Mestre em Letras pela UFS; Especialista em Teoria e Prática Textual pela FAPSESE-UFS; Licenciado em Letras Espanhol pela UFS; Professor do curso de Letras da Faculdade Pio Décimo.



UMA ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DA MULHER EM RUA DE SIRIRI, DE ARMANDO FONTES

Viviane da Silva Valença¹
Alisson França Santos²

RESUMO

No final do século XIX e no início do século XX, as mulheres sergipanas ocupavam as determinações históricas das quais não podiam escapar, vivendo sob a dominação do poder patriarcal. Neste trabalho, investigamos o romance Rua de Siriri, de Amando Fontes, autor sergipano, a fim de elucidarmos como as mulheres viviam nessa época por meio da história de vida das personagens. Observamos, então, que as personagens de Amando Fontes eram de famílias pobres, em sua maioria advindas das fazendas e engenhos. Através do recorte discursivo presentes em Rua do Siriri, foi-nos possível, por meio de um trabalho de análise de discurso, remontar a história de mulheres aracajuanas que enfrentavam inúmeras dificuldades, inclusive as da pobreza.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do Discurso. Lugar e papel social da mulher. Literatura sergipana.

321

FACULDADE
PIO DÉCIMO

¹ Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Federal de Sergipe. E-mail: vivibw2@gmail.com

² Graduado em Letras Vernáculas pela Universidade Federal de Sergipe. E-mail: alissonfrench@gmail.com



O CONTEMPORÂNEO EM REPRODUÇÃO, DE BERNARDO CARVALHO

Wagner dos Santos Guimarães¹
Luiz Eduardo da Silva Andrade²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a obra *Reprodução*, de Bernardo Carvalho, na qual o autor aponta temas da contemporaneidade, o preconceito racial, a homofobia, os discursos fascistas no cenário político brasileiro, a educação e informações malogradas. Nesse sentido, traça-se uma análise ponderativa entre a essência da supradita obra e os estudos de Giorgio Agamben, embasados no ensaio por ele intitulado como “*O que é contemporâneo?*”, para relacionar os acontecimentos que se sucedem hodiernamente e as vicissitudes que perpassam a vida do protagonista da obra de Carvalho.

Palavras-chaves: Contemporâneo. Preconceito. Educação.

322

FACULDADE
PIO DÉCIMO

¹ Graduando em Letras Português/Espanhol pela Faculdade Pio Décimo e membro do Grupo de pesquisa em literatura brasileira: vertentes da literatura contemporânea. E-mail: santttoswagner@gmail.com

² Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Universidade Federal de Minas Gerais (PósLit/UFMG). Professor da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Câmpus Caraúbas. E-mail: luiz-eduardo@ufmg.br



A SEXUALIDADE EM *O MEIO DO MUNDO E OUTROS CONTOS*, DE ANTONIO CARLOS VIANA

Wagner dos Santos Guimarães¹
Terezinha da Silva Mendes Souza²
Franklin Lima Santos³

323

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o conto "o meio do mundo", da obra *O meio do mundo e outros contos*, de Antonio Carlos Viana, escritor Sergipano. Em sua obra, o autor aponta o aspecto do descobrimento da sexualidade, da inocência da criança e da morte. Neste sentido, o trabalho objetiva traçar uma análise, por via dos estudos freudianos, através da psicanálise e da teoria do inconsciente, para relacionar a experiência e impacto emocional traumático que marca profundamente a criança, protagonista do conto.

**FACULDADE
PIO DÉCIMO**

¹ Graduando Letras Português/Espanhol FPD e membro do Grupo de pesquisa vertente da literatura contemporânea brasileira.

² Graduanda Letras Português/Espanhol FPD

³ Professor, Mestre em Letras Espanhol. Orientador.