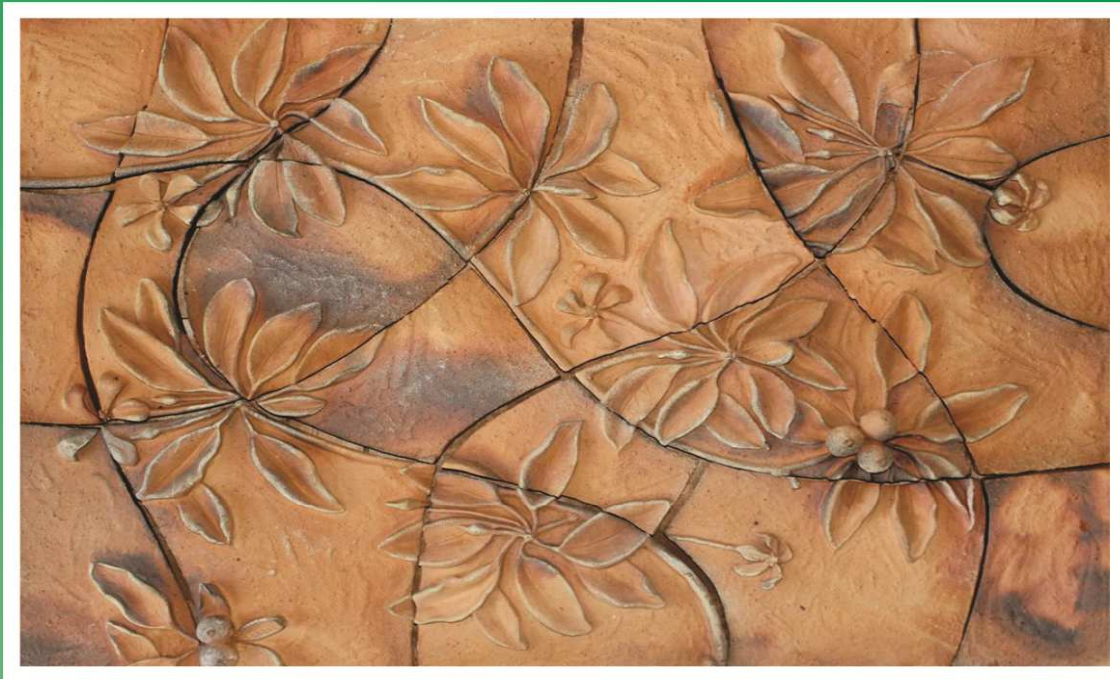


REAL REVISTA DE ESTUDOS ACADÊMICOS DE LETRAS

Vol. 09
nº 01
2016



*Taisir Mahmudo Karim
Agnaldo Rodrigues da Silva
Jocineide Macedo Karim
Rodrigo de Santana Silva
Orgs.*

**Revista de Estudos Acadêmicos de Letras
REAL**

Vol. 09 nº 01/Julho de 2016

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

Reitora: *Prof^a Dr^a Ana Maria Di Renzo*

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

Diretora: *Prof^a Dr^a Elisabeth Batista*

DEPARTAMENTO DE LETRAS

Coordenadora: *Prof. Dr^a Mariza Pereira da Silva*

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Benjamin Abdala Junior (USP)

Prof. Dr. Roberto Leiser Baronas (UFSCar)

Prof. Dr. Eric Fernández (Univ. de Havana – Cuba)

Prof. Dr. Eduardo Guimarães (UNICAMP)

Profa. Dra. Jane Fraga Tutikian (URGS)

Prof. Dr^a. Carolina de Paula Machado (UFSCar)

Prof. Dr. Luiz Francisco Dias (UFMG)

Prof. Dr^a Ana Lúcia G. da Silva Rabecchi (UNEMAT)

Prof. Ms. Bento Matias Gonzaga Filho (UNEMAT)

Prof. Dr^a Marinei Almeida (UNEMAT)

Prof. Dr^a Olga Maria Castrillon Mendes (UNEMAT)

Prof. Dr^a Elisabeth Batista (UNEMAT)

Prof. Dr^a Sandra Raquel de Almeida C. Hayashida (UNEMAT)

Prof. Dr. Wellington Pedrosa Quintino (UNEMAT)

Prof. Dr^a Gleide Amaral dos Santos (UNEMAT)

Prof. Dr. Jânio Celso Silva Veiga (UNEMAT)

Prof. Dr^a Jocineide Macedo Karim (UNEMAT)

Prof. Dr^a Joelma Aparecida Bressanin (UNEMAT)

Prof. Ms. Mirami Gonçalves Sá dos Reis (UNEMAT)

Prof. Dr^a Neuza Benedita da Silva Zattar (UNEMAT)

Prof. Dr^a Olímpia Maluf Souza (UNEMAT)

Prof. Ms. Erika Regina (UNEMAT)

Prof. Ms. Elisandra Benedita Szubris (UNEMAT)

Prof. Ms. Sueli Martins Cardozo (UNEMAT)

Prof. Dr^a Ana Luíza Artiaga R. da Motta (UNEMAT)

Prof. Dr^a Ana Maria Di Renzo (UNEMAT)

Prof. Dr^a Nilce Maria da Silva (UNEMAT)

Prof. Dr^a Belia F. Bonini Pinto de Arruda (UNEMAT)

Prof. Dr. Valdir Silva (UNEMAT)

EDITOR

Taisir Mahmudo Karim

ORGANIZAÇÃO

Taisir Mahmudo Karim

Agnaldo Rodrigues da Silva

Jocineide Macedo Karim

Rodrigo de Santana Silva

CAPA

Imagem da capa: *Obra “Coloriche II” (Óleo sobre tela 1,20 x 0,80) (2013) da Artista Neuracy*

Pedra Souza (Ita) - Cáceres-MT

REVISÃO

Taisir Mahmudo Karim

Rodrigo de Santana Silva

FORMATAÇÃO

Rodrigo de Santana Silva

BOLSISTA

John Kennedy de Moura Silva

UNEMAT EDITORA

Presidente: *Maria do Socorro de Sousa Araújo*

Copyright © 2016 / UNEMAT Editora

Ficha Catalográfica elaborada pela UNEMAT Editora – UNEMAT – Cáceres

ISSN: 2358-8403 (on line)

Revista de Estudos Acadêmicos de Letras.

Taisir Mahmudo Karim, Rodrigo de Santana Silva, Agnaldo Rodrigues da Silva e Jocineide Macedo Karim (Orgs.).

Cáceres-MT; UNEMAT Editora, 2015. 195 p.

1. Literatura 2. Linguística 3. Linguística Aplicada.

Semestral (Ref.: Jan. 2016 – Jul. 2016) Vol. 09 n° 01 (2016)

CDU: 81

Índices para catálogo sistemático

1. Literatura - 82

2. Linguística - 81

3. Linguística Aplicada - 81'3



Revista de Estudos Acadêmicos de Letras - Departamento de Letras

Av. São João, S/n, Cavanhada - Cáceres MT - Brasil – 78200-000

Fone: (65) 3221-0512

periodicos.unemat.br/reacl - revistaunemat@gmail.com



UNEMAT Editora

Av. Tancredo Neves, 1095 - Cavanhada - Cáceres - MT - Brasil – 78200-000

Fone/Fax 65 3221-0000 - www.unemat.br - editora@unemat.br

Todos os Direitos Reservados. É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (Lei n° 5610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Taisir mahmudo Karim

Rodrigo de Santana Silva 06

ARTIGOS

SEÇÃO I – ANÁLISES LINGUÍSTICAS

O JORNAL ESCOLAR COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Andréa Larisse Castro Moura e Raimundo Araujo Tocantins 12

LINGUAGEM POLITICAMENTE CORRETA – ETNIAS EM JOGO

Mariana Fernandes dos Santos e Flavio Biasutti31

¿CONSTRUIR O REPETIR EL CONOCIMIENTO?: ANÁLISIS EMPÍRICO SOBRE LA TERGIVERSACIÓN DE UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA GRAMÁTICA

María Antonieta Flores Ramos 44

A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NO MUNDO VIRTUAL: PERCEPÇÕES ACERCA DO PRECONCEITO MACHISTA NAS REDES SOCIAIS

Renália Rafaela Cunha Silva, Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho e Antonio Carlos Santana de Souza 55

O FUNCIONAMENTO ENUNCIATIVO DOS ADJETIVOS RICO E ESCURO NA CAMPANHA PUBLICITÁRIA DO AZEITE GALLO

Giseli Veronêz da Silva

Thalita Nogueira de Souza70

O GÊNERO ANEDOTA E SEU EFEITO DE SENTIDO PEJORATIVO NO DISCURSO DE (TRANS) FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DA MULHER

Elisângela Leal da S. Amaral e Marlon Leal Rodrigues 80

OS GÊNEROS DO DISCURSO COMO OBJETO DE ENSINO

Marilúcia dos Santos Domingos Striquer 95

O EMBATE DE IDEOLOGIAS NAS MANIFESTAÇÕES CONTRA A VINDA DO PAPA.

Rosana Arruda de Souza107

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM OLHAR PERANTE A CONCEPÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA

Rodrigues de Souza Bortolozzo e Jocineide Macedo-Karim 115

SEÇÃO II – CRÍTICAS LITERÁRIAS

LITERATURA AFRICANA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO: MOBILIZANDO MEMÓRIAS EM COMUM

Angélica de O. Ivo Amaral e Marinei Almeida 127

AS MASHUPS LITERÁRIAS E A NARRATIVA ‘ZUMBI’ EM JANE AUSTEN

Amanda do Nascimento dos Santos Almeida 140

MODERNISMO E A POESIA DE DRUMMOND

<i>Cristiane Emanuela da Silva Barbosa</i>	151
LA VISIÓN Y LA VOZ COMO EJES PROBLEMÁTICOS EN LA REPRESENTACIÓN LITERARIA A PARTIR DEL SIGLO XX	
<i>Jorge Aloy</i>	167

SEÇÃO III – LINGUÍSTICA APLICADA

PARÂMETROS PARA A AVALIAÇÃO DE OBRAS LEXICOGRÁFICAS DISPONÍVEIS NA INTERNET DESTINADOS A ESTUDANTES DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL	
<i>Diego dos Santos Lunkes</i>	176

ANÁLISE DOS RECURSOS SEMÂNTICO-DISCURSIVOS DE AVALIATIVIDADE PROFERIDOS PELOS ALUNOS ATRAVÉS DE CRENÇAS	
<i>Graciene Verdécio de Gusmão</i>	189

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE LETRAS DA UNEMAT/CÁCERES: IMPLICAÇÕES TEÓRICAS NA PRÁTICA DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	
<i>Rodrigo de Santana Silva</i>	202

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DE ACADÊMICOS DO CURSO DE DESIGN DE INTERIORES	
<i>Daniela Simon, Isabel Ignácio, Roger Caetano e Rosana Mara Koerner</i>	212

SEÇÃO IV - RESENHAS

COMO ESTRELAS NA TERRA TODA CRIANÇA É ESPECIAL	
<i>Rosana Arruda de Souza</i>	220

APRESENTAÇÃO

Com o objetivo de publicar textos da grande área do conhecimento Letras, Linguística Artes, a **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras – REAL** – da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT, apresenta nesta edição, volume 09, número 01 (2016), um conjunto de textos que refletem sobre o funcionamento da linguagem, considerando aspectos linguísticos e literários.

Este número da REAL está dividido em três seções atendendo o escopo editorial da revista: A Seção I, aberta aos textos linguísticos, a Seção II, atende os textos das análises literárias, a Seção III, trata dos textos da Linguística Aplicada e, por último a Seção IV com a resenha.

Seção I – Textos Linguísticos

O artigo de abertura desta edição, **O JORNAL ESCOLAR COMO RECURSO PEDAGÓGICO**, dos autores, Andréa Larisse Castro Moura e Raimundo Araujo Tocantins, apresenta uma reflexão sobre a prática da leitura e escrita de alunos construída a partir da proposta didático-interativa de experimentação na elaboração do Jornal Escolar. Este estudo se fundamenta metodologicamente em referências de autores como Freinet, Faria Costa, Mikhail Bakhtin dentre outros.

Os pesquisadores, Mariana Fernandes dos Santos e Flavio Biasutti Valadares, em **A LINGUAGEM POLITICAMENTE CORRETA – ETNIAS EM JOGO**, analisam 7 termos selecionados da Cartilha do Politicamente Correto e Direitos Humanos, publicada no ano de 2004, pela Secretaria Especial em Direitos Humanos. Objetiva mostrar como as representações da linguagem e sua constituição do simbólico com o político nas práticas discursivas são postas na Cartilha. O texto se fundamenta a partir do construto da Análise do Discurso de linha francesa, a partir dos conceitos de noção de sujeito, interdiscurso, condições de produção e memória discursiva. Como procedimentos metodológicos, analisa termos ligados à etnia.

María Antonieta Flores Ramos, do México, no artigo **¿CONSTRUIR O REPETIR EL CONOCIMIENTO?: ANÁLISIS EMPÍRICO SOBRE LA TERGIVERSACIÓN DE**

UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA GRAMÁTICA, analisa o porquê do construtivismo incluído dentro do modelo educativo intercultural não funciona nas Universidades Interculturais (UIs).

Os pesquisadores, Renália Rafaela Cunha Silva, Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho e Antonio Carlos Santana de Souza, no trabalho intitulado, **A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NO MUNDO VIRTUAL: PERCEPÇÕES ACERCA DO PRECONCEITO MACHISTA NAS REDES SOCIAIS**, refletem sobre investidas preconceituosas em posts e similares nas redes sociais envolvendo a mulher, analisam o contexto social e formas de expressão encontradas. A investigação toma como base metodológica para a pesquisa as seguintes etapas: a busca por dados e, a análise destes. O estudo se fundamenta teoricamente em Manuel Castells, além de estudos, referente à linguagem e formas de discurso, acordados às perspectivas de Ingedore Villaça Koch.

No artigo intitulado **O FUNCIONAMENTO ENUNCIATIVO DOS ADJETIVOS RICO E ESCURO NA CAMPANHA PUBLICITÁRIA DO AZEITE GALLO**, Giseli Veronêz da Silva e Thalita Nogueira de Souza, da Universidade do Estado de Mato Grosso, tem como proposta analisar os sentidos dos adjetivos *rico* e *escuro* no acontecimento de linguagem da campanha publicitária de divulgação da embalagem de vidro escuro do azeite *Gallo* produzida exclusivamente para o Brasil. Para a realização deste trabalho, as autoras mobilizam os conceitos teóricos da Semântica do Acontecimento, de Eduardo Guimarães (2005), semântica que considera que a análise do sentido da linguagem deve localizar-se no estudo da enunciação, do acontecimento do dizer, bem como os estudos enunciativos de Luiz Francisco Dias (2000, 2003) para mostrar que, a gramática pode ser compreendida e semantizada na relação entre as dimensões orgânica e enunciativa da língua.

Os pesquisadores, Elisângela Leal da S. Amaral e Marlon Leal Rodrigues no artigo **O GÊNERO ANEDOTA E SEU EFEITO DE SENTIDO PEJORATIVO NO DISCURSO DE (TRANS) FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DA MULHER**, escrevem sobre a Análise de Discurso (AD), ciência que tem o discurso como objeto e analisam discursos de mulheres brasileiras. Especificamente o estudo analisa a representação da mulher no gênero anedota.

O artigo **OS GÊNEROS DO DISCURSO COMO OBJETO DE ENSINO**, produzido pela pesquisadora da Universidade Estadual do Norte do Paraná Marilúcia dos Santos Domingos Striquer, se propõe olhar para a teoria bakhtiniana a respeito dos gêneros em uma perspectiva prática, portanto, o objetivo desse artigo é o de apresentar uma reflexão, totalmente pautada em uma perspectiva prática, realizada sobre o capítulo “Os gêneros do discurso” da obra *Estética da criação verbal* (BAKHTIN, 2003).

A seguir, a autora Rosana Arruda de Souza, da Universidade Federal de Mato Grosso produz o artigo com o seguinte tema: **O EMBATE DE IDEOLOGIAS NAS MANIFESTAÇÕES CONTRA A VINDA DO PAPA**. Nesse trabalho, o objetivo é discutir sobre o embate de ideologias que se pressupõe presente nos discursos das manifestações contra a vinda do Papa ao Brasil, em 2013, esboçadas no artigo “Ateus farão ‘desbatismo’ coletivo para protestar contra visita do Papa” publicado no blog “Jesus Maneiro”, em 2013. Com base no diálogo com Mussalim, a principal conclusão alcançada foi a de que há, no discurso da associação de ateus, a pretensão de homogeneidade a partir de seu confronto com o outro (o discurso religioso), no entanto, mesmo inconscientemente, seu discurso não está em embate, mas entrelaçado ao discurso ao qual diz se opor.

O artigo intitulado **A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM OLHAR PERANTE A CONCEPÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA**, escrito por Rodrigues de Souza Bortolozzo e Jocineide Macedo-Karim da Universidade do Estado de Mato Grosso objetivam, a partir de uma concepção Sociolinguística, levar alunos, professores e todos outros membros do ensino a compreenderem o uso da língua padrão e as variantes/flexibilidades que existem na sua forma oral e escrita, com a importância de salientar as questões das variações linguísticas que ocorrem nos livros didáticos de Língua Portuguesa no ensino fundamental e médio. Para tanto, os autores utilizam os procedimentos metodológicos com base nos estudos de Alkmim (2001), Bagno (1999), Bezerra (2005), Bortoni-Ricardo (2005), Dionísio (2005), Fiorin e Petter (2008), Labov (1972) e Travaglia (2001), ambos com discussões sobre variação linguística, seus conceitos e pressupostos.

SEÇÃO II – Crítica Literária

A seção II, destinada aos textos de análises literárias, o artigo, **LITERATURA AFRICANA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO: MOBILIZANDO MEMÓRIAS EM COMUM**, das pesquisadoras Angélica de O. Ivo Amaral e Marinei Almeida, abre a seção. As autoras voltam seus olhares para os benefícios que o ensino de Literatura Africana pode proporcionar aos alunos de nível médio. O artigo é resultado de uma pesquisa realizada através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência-PIBID, ao qual estive vinculada como aluna-bolsista no período de Julho de 2011 a Julho de 2012. O programa visa a formação e qualificação do acadêmico em licenciaturas do curso de Letras, especificamente do *Campus* Universitário da UNEMAT de Pontes e Lacerda. Em parceria com as escolas de ensino público, o projeto possibilita, ao acadêmico, diferentes vivências da prática docente estando voltado para o ensino-aprendizagem de línguas, Literaturas e outras práticas de Linguagens. Diante disso, cada aluno-bolsista fica designado a recortar um objeto de pesquisa nas respectivas áreas que o curso oferece, visando obter resultados não só no âmbito acadêmico, mas propiciando um retorno para escola da rede pública que cede seu espaço, laboratório essencial para nossa pesquisa.

O artigo **AS MASHUPS LITERÁRIAS E A NARRATIVA ‘ZUMBI’ EM JANE AUSTEN**, produzido por Amanda do Nascimento dos Santos Almeida, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, traz uma discussão sobre as *Mashups* Literárias. O gênero nascido da adaptação apropria-se de um texto da literatura clássica, inserindo-lhe elementos da dita cultura de massa. Tal produto híbrido em decorrência de seu caráter transgressor rompe com as convenções pré-estabelecidas em torno do conteúdo das obras canônicas. Tal fato suscita inúmeras indagações entre a crítica literária para possíveis debates em torno do compromisso de fidelidade, o valor da obra, conceito de originalidade dentre outras competências.

A pesquisadora, Cristiane Emanuela da Silva Barbosa apresenta o artigo **MODERNISMO E A POESIA DE DRUMMOND**, o estudo apresenta alguns aspectos do movimento modernista que fazem parte da poesia de Carlos Drummond de Andrade. Sua poesia autorreflexiva abusa do uso da metalinguagem e atinge uma dimensão inimaginável na poética moderna e contemporânea. O culto metapoético drummondiano traz a vistas não somente a autorreflexão, mas também a justificação da autonomia artística no momento da produção poética, para transcender os limiares da literatura conquistando a arte poética. Este estudo é ancorado por críticos como Alfredo Bosi, Antonio Cândido e Octavio Paz.

Jorge Aloy, da Universidade Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ) produziu o artigo com o seguinte título: **LA VISIÓN Y LA VOZ COMO EJES PROBLEMÁTICOS EN LA REPRESENTACIÓN LITERARIA A PARTIR DEL SIGLO XX**. Neste trabalho de pesquisa, o autor discute como as guerras mundiais colocaram em questão a representação artística. Discute como ocorre a transferência da visão para a colocação da voz na obra literária.

Seção III – Linguística Aplicada

Diego dos Santos Lunkes em **PARÂMETROS PARA A AVALIAÇÃO DE OBRAS LEXICOGRÁFICAS DISPONÍVEIS NA INTERNET DESTINADOS A ESTUDANTES DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL**, apresenta uma reflexão que propõe critérios para a avaliação de dicionários de língua inglesa disponíveis na internet. Como metodologia, consideram-se parâmetros de imanência linguística, parâmetros de imanência metalexigráfica e o perfil do usuário para o estabelecimento do modelo de avaliação.

ANÁLISE DOS RECURSOS SEMÂNTICO-DISCURSIVOS DE AVALIATIVIDADE PROFERIDOS PELOS ALUNOS ATRAVÉS DE CRENÇAS, artigo de Graciene Verdécio de Gusmão, revela os elementos do subsistema de atitude enunciados no discurso de alunos do ensino fundamental, através de suas crenças em relação ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. O presente estudo configura-se como sendo qualitativo-interpretativista, toma como base teórica os conceitos de autores como Bogdan e Biklen (1994) e André (1995). Sob o aporte do Sistema de Avaliatividade (Appraisal System), contemplando Martin e White (2005), e, sobre o construto teórico de Crenças, a partir de Barcelos, 2004, 2006, 2007; Silva, 2005, 2007.

O texto de Rodrigo de Santana Silva, **O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE LETRAS DA UNEMAT/CÁCERES: IMPLICAÇÕES TEÓRICAS NA PRÁTICA DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA** tem como objetivo refletir sobre o estágio curricular supervisionado em língua inglesa no curso de letras, mais especificamente, nas atividades desenvolvidas no semestre 2014/2. Trata-se de uma reflexão sobre a prática docente no estágio, a partir do subsídio teórico recebido nas aulas teóricas e na orientação para as atividades de regência. Nesse ambiente torna-se patente a discussão entre a teoria e a prática pedagógica do ensino de Língua Inglesa. Para essas discussões o autor mobiliza autores que dão subsídios para a construção de “pontes” entre

esses caminhos que, por vezes tornam-se tão distantes. Assim, Vygotsky (1998), Gimenez (2000), Gimenez e Cristóvão (2004), Nunes (1997), Pimenta e Lima (2004) e Rego (1995) apontam importantes caminhos a serem seguidos nesse momento ímpar na formação de professores de Língua Inglesa, o estágio supervisionado.

Finalizando a seção III temos o artigo, **PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DE ACADÊMICOS DO CURSO DE DESIGN DE INTERIORES** dos autores, Daniela Simon, Isabel Ignácio, Roger Caetano e Rosana Mara Koerner apresenta um estudo sobre os alunos do segundo ano de Letras, relacionado aos aspectos que influenciam e/ou motivam alunos de graduação, especificamente os graduandos do curso de Design de Interiores, nas práticas de leitura e escrita. Tais estudantes responderam um questionário que foi elaborado pelos acadêmicos de Letras durante as aulas de Linguística Aplicada à Língua Portuguesa. O questionário possuía tanto questões de múltipla escolha quanto discursivas. Eles foram sujeitos do estudo para compreender as habilidades e dificuldades, considerando que as turmas envolvidas são de primeiro e quarto ano. As respostas da pesquisa foram tabuladas cuidadosamente e os resultados foram significativos.

Seção IV - Resenha

A resenhista desta edição, Rosana Arruda de Souza, apresenta a resenha do filme **COMO ESTRELAS NA TERRA TODA CRIANÇA É ESPECIAL**. O filme foi produzido, dirigido e contracenado em 2007, pelo indiano Aamir Khan, no papel do professor Ram Shankar Nikumbh. Aamir Khan teve sua carreira iniciada como ator em 1973, aos oito anos, tendo, desde então, atuado em mais de quarenta filmes.

Os textos desta edição da **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras (REAL)**, nos mostram diversos caminhos de apresentar à comunidade acadêmica questões ligadas ao funcionamento da linguagem, são análises que se fundamentam em teorias linguísticas e literárias. Com este conjunto de textos, a revista reafirma seu propósito inicial de ampliar o debate, bem como de instigar novas reflexões e problematizações sobre a linguagem.

Taisir Mahmudo Karim
Rodrigo de Santana Silva



O JORNAL ESCOLAR COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Andréa Larisse Castro MOURA (FII)¹
Raimundo Araujo TOCANTINS (FII)²

Resumo: A escola representa muitas vezes a única oportunidade do jovem leitor estar em contato com o livro. É necessário propiciar de forma diversificada e interativa, um jeito de trazê-los ao mundo da leitura, contribuindo na sua forma de pensar, agir dentro de sua realidade. O estudo tem por objetivo analisar como se desenvolve a prática da leitura e escrita dos alunos por meio do desenvolvimento do seu pensamento crítico para a criação de textos, a partir do trabalho embasado em uma proposta didática e interativa, a qual estimula o uso de seus conhecimentos de mundo ao escrever as matérias. Assim, a utilização do Jornal contribuirá para transformar esse suporte em ferramenta pedagógica estimulante à leitura e a escrita, através do contato com conceitos básicos desse gênero e como suas características da teoria a prática da construção do Jornal escolar. Na Metodologia optou-se por uma pesquisa do Tipo Bibliográfica, numa abordagem básica e qualitativa e de embasamento fundamentado em referências de autores principalmente como Freinet, Faria Costa, Mikhail Bakhtin dentre outros, utilizando a concretização do ato através da leitura, discussão e escrita de textos. Os Resultados apontam que o jornal na escola possibilitará a realização de atos comunicativos, viabilizando esse aluno o contato direto com os diversos gêneros, incorporando a relação produtor – leitor de textos. Neste sentido infere-se que o trabalho com o jornal em sala de aula na prática, propiciará aos alunos um rico conhecimento cultural e social, tornando a prática da leitura e escrita uma atividade prazerosa e significativa.

Palavras-chave: Interação. Gêneros textuais. Jornal. Leitura. Escrita.

Abstract: The school is often the only opportunity for the young player being contact with books. It is necessary to provide diversified and interactive way, a manner of bring them to the world of reading, contributing in their way of thinking, acting within of their reality. The study aims to examine how to develop of reading practice and writing of students by developing their critical thinking to the creation of texts from the grounded work in a didactic and interactive proposal, which encourages the using of their knowledge of world to write stories. Thus, using the newspaper will help to transform this support in stimulating pedagogical tools to reading and writing, through contact with basics concepts of these genres and how their theory of characteristics the practice of construction of scholar newspaper. In Methodology we chose to research the bibliographic type, basic and qualitative in an approach and reasoned basis in author's references primarily as Freinet, Faria Costa, Mikhail Bakhtin and others, using the realization of the act through reading, discussion and writing texts. The results point out that the newspaper at school will enable the realization of communicative acts, enabling that student direct contact with several genres, incorporating producer relationship - texts player. In this sense it is inferred that the works with newspaper in the classroom in practice will provide students with a rich cultural and social knowledge, making the practice of reading and writing a meaning and pleasurable activity.

Keywords: Interaction. Genres. Newspaper. Reading. Writing.

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa das Faculdades Integradas Ipiranga. E-mail: andrealarisse.moura@gmail.com

² Mestre; Docente das Faculdades Integradas Ipiranga. E-mail: raimundotocantins@bol.com.br.



1. Introdução

O uso de jornais e da mídia em geral na educação seja fato recente na sala de aula, historicamente, desde a década de 1930 algumas iniciativas já ocorriam nesse sentido. Segundo Pavani (2007), Em 1932, o jornal *New York Times*, nos EUA criou um programa pioneiro para uso de jornais na escola. No Brasil na mesma época pode-se citar o educador Anísio Teixeira, dentro do movimento, Escola Nova, acreditava que usar a mídia impressa na sala de aula podia trazer diversos benefícios aos alunos.

Hoje, a leitura do jornal muda a perspectiva de muitos alunos que usam o jornal para melhorar a capacidade de compreensão do conteúdo escrito, bem como a capacidade de desenvolver o espírito crítico e de descobrir outras visões de mundo, na construção de significados e de identidades sociais.

Tratar um jornal como um mero sistema de signos linguísticos reduz e limita o seu uso como proposta pedagógica. Sendo a cidadania o oposto da proposta acrítica, uma das formas de estimular a formação do cidadão crítico é justamente propor que o aluno participe ativamente na história. Pontual (1999) acredita que ler uma notícia ou matéria de jornal é também poder olhar um pouco para si mesmo e, por conseguinte, torna-se mais consciente do seu papel no mundo. Levar o jornal para a sala de aula tem sido uma iniciativa comum a vários países do mundo e mais antiga do que se pode supor.

Do ponto de vista histórico, Conforme registra Adair (1995), “ainda nos EUA, já em 1932, surge no *New York Times* um programa de jornal para a educação: O *News Paper in Educacion Program*, reconhecido como marco na história dessas iniciativas, através da distribuição sistemática de suas edições nas escolas”.

Ainda dentro das pesquisas de Adair (1995) em 1896, na França o jornal escolar foi iniciado pelo Educador Celestin Freinet que desenvolveu um método interessante baseado ou na experiência de vida e que concentrava a vivencia da aprendizagem por parte das crianças. Em 1924, Freinet agregou a técnica da impressão (tipografia) na sua prática docente, com seus alunos produzindo e imprimindo seus próprios textos. O intuito desse jornal era mostrar que o aluno pensa e articula em seu mundo, adquirindo uma consciência crítica e autônoma, estimulando não só as crianças, mas os jovens e os adultos que também participaram ao longo dessa jornada, a decodificar na prática o funcionamento da comunicação.

Segundo Pavani (1995), no Brasil, o Correio Popular, na cidade de Campinas (SP) foi o pioneiro neste caminho que hoje é povoado por um numero cada vez maior de



contribuições. Era um projeto de incentivo ao uso do jornal na escola, em que disponibilizavam jornais para docentes com a finalidade de que utilizassem em sala de aula, todos os custos eram mantidos por uma empresa jornalística de São Paulo.

Este artigo tem como objetivo desenvolver a formação do pensamento crítico, através da leitura transportada para as páginas do jornal, tanto em forma de mural quanto impresso, através de pesquisas que contemplam a produção de diferentes formas de construções de jornais escolares, assim como toda a teoria que engloba esse processo. Reconhecendo as características dos gêneros que compõem um jornal, fazendo leituras e discussões de diversos temas em diferentes gêneros textuais, construindo diversos gêneros, dentro dos variados tipos de seções do jornal.

A pesquisa é composta de cinco seções. A seguir, na Fundamentação teórica, há uma subdivisão em alguns ramos nos quais são traçados alguns pressupostos teóricos sobre o que é o gênero textual de uma forma geral. Apresenta-se também o suporte jornal dentro da educação como auxílio no letramento, usado como base nesse estudo e ainda questões acerca do uso de diversos gêneros e suas funções dentro do jornal. Dentro da fase de análise de dados, algumas questões serão postas em ênfase dentro desse estudo: O que são os gêneros textuais? A importância do jornal escolar? O que ele busca trazer para a sala de aula?

2. Fundamentação teórica:

2.1 Gêneros textuais

Para começar a falar do jornal escolar é necessário primeiramente conceituar de forma geral o que é um gênero. Segundo Marcuschi (2006, p. 25):

“Os gêneros devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional”.

Em que considera os gêneros textuais presentes em textos materializados, que circulam dentro dos discursos, uma espécie de sequência implícita aos textos postos em circulação nas práticas sociais com referência a Bakhtin (1997).

Embora esses PCNs de Língua Portuguesa (1997) coloquem os gêneros da imprensa como um dos principais conteúdos dos currículos escolares sabe-se muito pouco sobre quais são e como são esses gêneros. Para exemplificar o conceito de gêneros textuais citam-se: telefonema, carta comercial, reportagem jornalística, aula expositiva, notícias, horóscopo, piada, conversa espontânea, e-mail, bate-papo por computador e assim por diante. Entretanto na hora de utilizar esses gêneros na prática, dentro da escola, quase sempre são



apenas praticados na aula de redação, como simples produção textual, como afirma Bagno (2002, p. 56) em sua publicação:

No tocante à produção textual escrita, as escolas brasileiras, em sua maioria, até hoje se restringem à prática da “redação”, gênero textual que só existe na escola, não tendo, portanto nenhuma função sociocomunicativa relevante para a vida presente e futura do aprendiz.

Para modificar essa realidade, com base na teoria de Bakhtin, a escola deve trabalhar mais efetivamente com os gêneros do discurso, ora de forma explícita, ora não, fazendo a educação ser uma transmissora de conhecimento, de forma mais ou menos descontraída, mais ou menos burocratizada ou estereotipada como é refletido na posição Bakhtiniana (1997): Para entender um gênero específico em relação ao jornal (como suporte) é necessário se ter uma noção de quais são os demais gêneros possíveis a serem tomados como base das atividades de ensino-aprendizagem.

Bakhtin (1997) cita dentro de seus conceitos que a linguagem permeia toda a vida social, exercendo um papel central na formação sociopolítica e nos sistemas ideológicos. Dentro dessa linguagem temos o gênero que é uma extensão da descendência de tipos de textos para a criação de pesquisas contendo certas características em comum, servindo de classificação para a reunião de textos. Para o autor, os gêneros do discurso, são uma espécie de flexibilidade ou instabilidade equivalente àquela prevista em documentos oficiais anteriores para o próprio funcionamento da linguagem. Essa denominação ‘**gêneros textuais**’ não é consensual e poderia ser também ‘**gêneros discursivos**’ ou ‘**gêneros do discurso**’, como prefere chamar.

A noção de gênero, em Bakhtin (1997), pressupõe um enunciado concreto que inclui conteúdo temático, forma composicional, estilo, entonação expressiva, apontando para uma dimensão extra verbal que inclui os modos de produção e circulação, bem como os valores constituídos socialmente. No que diz respeito à concepção de linguagem, ainda pela visão do referido autor, o texto veicula a concepção de língua enquanto instrumento, propondo uma ação pedagógica que tenha a finalidade de instrumentalizar o educando no intuito de levá-lo a conviver de forma lúdica e, ao mesmo tempo, crítica com situações de produção e leitura de textos como forma de inserção social.

Na citação de Bakhtin (1997, p.302): “[...] Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais. [...] Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível”, ou seja, os gêneros estão sempre



ligados a algum tema e a um estilo. Ainda complementando este pensamento, é imprescindível o retorno a Bakhtin (2006, p. 262):

“A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a *heterogeneidade* dos gêneros do discurso.”

Essa heterogeneidade dos gêneros do discurso vai desde o oral ao escrito (desde o diálogo cotidiano, ao relato familiar, a escrita de uma carta ou até mesmo declarações públicas dentro de um sentido amplo: declarações sociais ou políticas).

A teoria Bakhtiniana pretende demonstrar que o conceito de gênero envolve a essência da língua, a discursividade, considerando primordialmente a construção dos sentidos, tratando-se, dessa maneira, de gênero discursivo, o que vai além do gênero textual.

Percebe-se nesse estudo analisando as Orientações Curriculares, que embora em alguns momentos aponte para os gêneros discursivos, traz, predominantemente, a concepção de gênero textual, uma vez que a proposta é voltada para as análises linguísticas e textuais, com níveis separados de análise. A teoria de Bakhtin (1997) relata que o estudo da língua não prioriza nenhuma instância e a análise deve se efetuar tendo em vista os níveis linguísticos – enunciativo - discursivo que comportam de forma indissociável o enunciado concreto.

2.2 O trabalho em sala de aula com os gêneros textuais

Espera-se com este trabalho, desenvolver entre os alunos a noção de *texto* como gênero textual, com o propósito de valorizar a reflexão e o senso crítico, focalizando o sentido e não apenas estruturas linguísticas. Para Marcuschi (2002), os gêneros se configuram em formas (escritas ou orais) que são historicamente situadas. Desse modo, o trabalho com esses textos em sala de aula parece mais significativo, visto que não são simplesmente tipificações textuais sem nenhum valor.

Ainda dentro do pensamento de Marcuschi (2002), os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam algumas propriedades funcionais e organizacionais, características realizadas. Ou seja, o reconhecimento da função e do processo de organização de tais estruturas é essencial para uma efetiva produção textual por parte do aluno. Em aulas tradicionais, o foco das produções parece ser justamente a avaliação de aspectos pontuais da gramática, enquanto que o estudo do gênero textual é ignorado.

O Kleiman & Cavalcanti (2007, p 16) definem o uso dos gêneros textuais em sala de aula como:

“[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de



fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos com o professor, cada um segundo sua capacidade [...]”.

Isso significa que, seja qual for o objetivo do projeto, ele necessariamente será analisado e avaliado pelo professor conforme o seu potencial para mobilizar conhecimentos e recursos de uso da língua escrita.

Kleiman & Cavalcanti (2007) ainda defendem que a escola e os educadores devem trabalhar esse tipo de discurso midiático, para que os alunos tenham acesso a diversos tipos de leitura e assim consigam compreender o discurso de forma sintetizada. Para isso o caminho mais direto é o engajamento na atividade de linguagens significativas de natureza midiática (por exemplo, a produção de gêneros) para refletir e entender a construção desse discurso a partir de seus bastidores até a produção efetiva de uma notícia do jornal.

O trabalho com este grandioso suporte chamado jornal, permite o contato com a língua de forma viva e atual. O texto jornalístico é uma fonte que evidencia aspectos da realidade e recria o mundo conforme seu ponto de vista. Podemos perceber que em sua estrutura composicional, destaca-se: **Quem?, Quê?, Onde?, Como, Quando? e Por quê.** A escola deve usufruir dessas características para promover debates, pesquisas e, conseqüentemente, aprendizados, proporcionando uma nova compreensão da realidade.

2.3 A utilização do jornal como recurso pedagógico

De acordo com os autores pesquisados, percebemos que o trabalho com o jornal pode trazer subsídios para enriquecer o aprendizado em sala de aula, o seu uso de maneira planejada pelo docente pode reconstruir uma concepção de mundo e aguçar o senso crítico no público envolvido, frente às informações recebidas. Lopes (1989, p. 12), sob o ponto de vista pedagógico, diz que: “O jornal-laboratório deve ultrapassar a noção de ensaio experimental para se tornar uma iniciativa factível de serviço comunitário, prestando informação ou veiculando opiniões úteis para o comportamento do público leitor”. Podemos compreender, de acordo com as ideias acima mencionadas, que através deste recurso pedagógico, é possível estimular a leitura e a escrita e, desta forma, trabalhar a criatividade, para que o educando construa novas concepções em sala de aula. Conseqüentemente, isso fará com que ele se sinta responsável por este meio de comunicação dentro da escola.

Ao considerarmos a sala de aula como um local de comunicação, entendemos que tanto a leitura quanto a produção de textos são atividades indispensáveis em sua rotina. Segundo Herr (2001), **ler** é a possibilidade de estabelecer relações, seja com modos de pensar, personagens ou informações, de tal forma que seja possível compreendê-las. Então, **produzir** é a transmissão de informações para repartir com um público vasto ou restrito, impressões e



ideias. Ou seja, **Ler** e **Produzir** são atos de comunicação, mas nem todos os alunos terão o desejo espontâneo de estabelecer essas relações.

Segundo Tajra (2001, p. 131): “A produção de textos é um dos componentes mais importantes para a consolidação de nossos conhecimentos. Quem se expressa, se expressa em função de alguma situação e finalidade; quem conclui desenvolve uma visão crítica sobre algo”. Assim, o uso do jornal como recurso didático, possibilita o trabalho com diversos textos, além de despertar nos alunos habilidades como: pesquisar, criticar, corrigir, etc.

O jornal na escola possibilita a realização de atos comunicativos, viabilizando esse aluno, o contato direto com os diversos gêneros textuais, e ao mesmo tempo, incorporando a relação produtor – leitor de textos, além de proporcionar um trabalho interdisciplinar, já que na elaboração do roteiro poderá ser distribuídas editoriais de outras áreas, além da Língua Portuguesa, usa-se um caderno sobre educação e preservação do meio ambiente mesclando conhecimentos de Biologia e Geografia, a Contação de histórias sobre as criações das cidades brasileiras, é um interessante tema para aulas de História e assim por diante.

Reforçando essa ideia, entre os benefícios de sua utilização na escola, o jornal se revela benéfico por possibilitar o contato com informações contextualizadas, deixando as aulas mais dinâmicas e relevantes para a formação crítica dos alunos. Nesse pensamento, Faria (2003, p.11) aponta que “(...) levar jornais/revistas para a sala de aula é trazer o mundo para dentro da escola. (...) Jornais e revistas são, portanto, mediadores entre a escola e o mundo”. Dessa forma, os jornais se tornam boas alternativas para a ligação entre a escola e o dia a dia de alunos.

Faria (2003), centra sua preocupação principalmente na afirmação de que levar o jornal para a sala de aula é “Trazer o mundo para dentro da escola”. Mas é preciso examinar com cuidado essa questão, uma vez que ao usar o jornal, o professor trabalha com a linguagem e, portanto, como um recorte da realidade ou mundo. Os maiores objetivos da produção do jornal em sala de aula, segundo a própria autora são: Educativo (contribuir para aperfeiçoar a educação) e Social (permitir o acesso do aluno ao projeto Jornal desde sua base teórica a construção propriamente dita).

Celestin Freinet (1977), afirma em suas pesquisas que existem vantagens de se trabalhar o jornal impresso como primeiramente a aprendizagem natural, sem esforço, da leitura e da escrita das palavras, dando um sentido permanente da construção de frases corretas e ensinando o sentido de responsabilidade pessoal e coletiva.



Erbolato (1991) assinala que o jornal impresso veio contribuir com a sociedade à medida que pode fornecer educação, cultura e informação durante anos, pela permanência e sobrevivências das páginas impressas de jornais e revistas. Explorar este universo implica desvendar e compreender a **Arquitetura informal** do jornal, ou seja, é identificar o papel de cada recurso que pode ser usado para a comunicação: Fotos, legendas, tabelas, manchetes etc., como elementos complementares e facilitadores do processo de escrita e leitura.

2.4 O uso do jornal auxiliando o letramento

A maioria dos projetos pedagógicos que envolvem o uso ou produção de jornal no ensino fundamental e médio tem seguido uma razão instrumental-utilitária. O jornal é um meio para consecução de objetos definidos, seja ela a alfabetização, o estímulo a leitura e a escrita ou até mesmo o acesso a informações variadas.

Para entender o auxílio que o jornal traz ao letramento, cita-se a teoria acerca do Letramento que segundo Marques de Melo (1999) é entendido como um processo pelo qual os indivíduos se socializam através do pertencimento a um grupo e em troca participa na construção de práticas sociais dessas comunidades.

Lopes Rossi (2002) em suas pesquisas quanto ao uso dos gêneros textuais na sala de aula, mencionam a necessidade de se trabalhar os gêneros textuais, a fim de transformar o processo de leitura em prática social, e assim estabelecer o processo de letramento. Já que o letramento pode ser definido por Soares (1998) como um estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive. Propor-se educar **para** e **com** os meios de comunicação requer atenção nas análises, portanto, permanentes.

Ao produzir um jornal direcionado e cuidadosamente elaborado de forma especial para sua comunidade escolar, o professor estará incentivando esses **Alunos – Editores** ao hábito da leitura, a utilização da informação no seu dia a dia, a interpretação dos textos apurados e escritos com esses objetivos e, dessa forma, ajudará a ampliar o conhecimento de assuntos de real interesse para a vida dessa faixa estudantil, reforçado por Faria (2006, p, 12):

“A leitura de jornal oferece, ainda, um contato direto com o texto escrito autêntico (e não com textos preparados apenas para serem usados na escola). Desenvolve e firma a capacidade leitora dos alunos; estimula a expressão escrita dos estudantes, que aprendem com o jornal a linguagem da comunicação para transmitir suas próprias mensagens e informações”.

Teoricamente Bazerman (2005), enfatizam que o letramento não é um comportamento restrito a leitura e a escrita realizada na escola, mas trata-se de um conjunto de práticas construídas na vida diária em que há o acesso a conhecimentos e informações,



escritas ou não, de uma determinada cultura. Além disso, reconstruir o processo de leitura, tanto de mundo como da escrita, transforma o educando em sujeito do mundo, capaz de modificá-lo positivamente. Confirmado no texto de Marcondes, Menezes e Toshimitsu (2003, p.151):

“ Ler vários jornais propicia não apenas compreender a linguagem empregada, mas confrontar as informações. O objetivo é contrapor um jornal ao outro e sensibilizar o aluno para não acreditar deliberadamente em qualquer informação, sobretudo em dados, buscando ir além a suas leituras e fazendo perguntas sobre o que você leu: se é verdade integral ou parcial (...). o professor deve acompanhar as leituras dos alunos para verificar a veracidade dos confrontos”.

As autoras Marcondes, Menezes e Toshimitsu (2003) ressaltam ainda que antes de fazer uma correção gramatical ou sintática, é importante garantir que o aluno produza textos que circulem também socialmente.

2.5 O uso do jornal e o senso crítico

O jornal é um meio de comunicação de grande prestígio social que dissemina ideias e constrói significados. Pela diversidade dos seus textos, apresenta uma ampla variedade de gêneros discursivos que podem ser estudados na escola como forma de contribuir para a formação leitora do aluno, proporcionar a leitura de seu conteúdo é uma maneira de colocar os alunos em um debate mais amplo sobre ética, cidadania e valores.

Conforme, Freire (1987) comenta sobre a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ainda dentro deste pensamento, Paulo Freire nos adverte para a necessidade de assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização. Para tal, o **saber-fazer** da autorreflexão crítica o **saber-ser** da sabedoria exercitada, permanentemente, podem nos ajudar a fazer necessária leitura crítica das verdadeiras causas da degradação humana e da razão de ser do discurso fatalista da globalização.

Esse processo educativo iniciado na escola pode estender-se para outras esferas da vida do aluno, pois no entendimento de Ferrés (1996): A reflexão crítica surgirá espontaneamente quando assistirem a imagens semelhantes fora da sala de aula, o que determina por estabelecer uma ponte entre a escola e os jornais, contribuindo a primeira para essa reflexão crítica e a segunda para um ensino mais significativo, já que o aprendizado quando se prolonga para fora da escola, transforma emoções em reflexões e o prazer em uma oportunidade a mais para uma análise crítica. Sobre este assunto Pavani (2002, p. 32) ressalta:

“O objetivo geral da proposta não era outro senão o de levar os jovens não apenas a ler e a escrever, mas a buscar no jornal soluções e estímulos para a construção de apenas a ler um pensamento crítico, capacitando-os a encontrar soluções para os problemas que enfrentam”.



Tendo a preocupação da formação do leitor para compreender a estrutura social mostrada diariamente nas páginas dos periódicos. Ferrés (1996) complementa o discurso de Pavani quando cita ainda: Espera-se que esses estudantes sejam capazes de manter uma relação mais aprofundada com os meios de comunicação, deixando de lado um perfil passivo e conformado e exercendo uma postura questionadora, crítica e criteriosa.

3 Metodologia

Para que essa pesquisa fosse desenvolvida, foi realizada uma pesquisa do Tipo Bibliográfica baseando-se em um estudo sobre os gêneros textuais, especialmente o jornal com todas as suas características, seu funcionamento, suas edições que de acordo com Minayo (1982) é aquela capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, as relações e as estruturas sociais.

Uma vez que este trabalho é de suma importância para entender as concepções que o autor define acerca de estimular o incentivo à capacidade argumentativa e crítica do aluno perante as notícias, com a finalidade de posteriormente solicitar que o futuro escritor – aluno, concorde ou discorde de textos ou notícias através de argumentos convincentes.

Esta pesquisa de abordagem qualitativa e descritiva, com todo aporte teórico foi de suma importância para entender as ideias defendidas pelo autor no que se refere a estimular o incentivo à capacidade argumentativa e crítica perante o aluno, com a finalidade de instigar este aluno, a concordar ou discordar de textos ou notícias através de argumentos convincentes, já que os mesmos têm um vasto conhecimento de mundo, em que falta somente a lapidação dessas ideias organizadas no papel. Por esse entendimento, Soares (1998) vislumbra a possibilidade de que os educandos e educadores, ao vivenciarem todas as etapas de produção do jornal escolar, assumam e levem para a vida a postura do repórter que observa, reflete e expressa o mundo.

Para que a pesquisa do Jornal Escolar tenha sucesso é necessário avaliar primeiramente como o autor discute como será a criação, assim como a manutenção deste jornal quando possivelmente estiver em prática, será importante sensibilizar professores e alunos, escolher coordenador, nomear líderes por turma para a equipe de jornalismo. Outro fator positivo que levaria o jornal para melhor aceitação na comunidade é depois de pronto, publicar a edição, pois assim disseminariam na comunidade escolar e no bairro envolvido, os valores e conhecimentos trabalhados em sala de aula.

Esta metodologia serve para propor uma reflexão e discussão de assuntos de interesse de um público jovem que se estimulado, evoluirá altamente seu pensamento crítico.



Dinamizar o conteúdo fará com que os alunos se mostrem mais interessados na busca pelo saber, tendo a finalidade de promover a interdisciplinaridade de modo que alunos e professores possam envolver-se com o mesmo objetivo.

4 Resultados e discussões

Para realização deste artigo foi feita uma pesquisa bibliográfica sobre o que são os gêneros textuais, a importância do suporte jornal na sala de aula como interação. Formando alunos capazes de escrever textos voltados para a sua sociedade com pensamentos mais críticos, corroborando com as afirmações sobre o uso dos jornais segundo Herr (2001) que aponta a formação de leitores capazes de dialogar com diferentes textos e a respectivos suportes textuais, produzido pelo aluno com o auxílio do professor, faz o aluno apropriar-se criticamente de diferentes modos de produção do discurso, contribuindo para que esses leitores se constituam também como autores.

Segundo a análise de textos estudados para esse projeto mostra que a construção de um jornal escolar em sala de aula pode resultar o maior contato com a realidade cotidiana, diferente dos livros didáticos que registram os fatos depois de algum período, assim confirmado por Herr (2001) que considera que o uso do jornal paralelamente ao do livro didático em sala de aula é uma necessidade de se colocar para o aluno, já que os livros registram somente depois de um discurso de tempo.

Percebe-se que a publicação do jornal é uma ferramenta para a escola disseminar, no espaço da comunidade, os conhecimentos trabalhados em sala de aula. Assim, o uso do jornal impresso na prática, contribuirá de forma positiva para a formação do aluno com um novo olhar crítico. Ensinando assim o mesmo, a entender a importância de seus conhecimentos dentro da sociedade. Assim confirmado através da concepção de Santos e Pinto (1992, p. 5):

O jornal estudantil não é um fim em si mesmo, mas um dos meios possíveis para o desenvolvimento de uma dinâmica geral na escola. Os jornais, por sua própria natureza, abordam um amplo leque de assuntos e, para isso, também apresentam uma grande diversidade de textos, sendo um dos instrumentos ideais da interdisciplinaridade.

As evidências neste trabalho indicam que o jornal preencherá essa lacuna de informações entre situação que o aluno vivencia (realidade factual) e o fato histórico que o livro relata.

4.1 Eixo I: o uso do suporte jornal como mecanismo de aprendizagem:

Segundo a análise de textos estudados para essa pesquisa, as discussões apresentadas apontam para a importância de conhecer os mecanismos que envolvem a formação das reportagens, manchetes e outras sessões, antes de chegar ao leitor, com a relevância de fazer uma boa interpretação, sendo, assim um escritor ativo e não o que simplesmente só recebe a



mensagem sem fazer inferências sobre o assunto. A educação dos dias de hoje vem mostrando cada vez mais a necessidade da utilização de recursos e técnicas que proporcionam o despertar do aluno, com o intuito de criar uma visão crítica e consciente em relação às transformações da sociedade. É nesse contexto que o uso da imprensa escrita em sala de aula como recurso para desenvolver e ampliar a compreensão histórica vem contribuir significativamente para a criação de um elo entre os conteúdos teóricos dos programas escolares com a realidade escolar e social, já que o professor ao trabalhar com a leitura e análise da imprensa escrita (o Jornal) possibilitará ao discente o contato com vários gêneros jornalísticos como: notícias, crônicas, charges, entrevistas e outros (Costa 2005).

4.2 Eixo II: a importância da criação de cada seção

Jornais e revistas são recheados de textos com diferentes focos e interesses e são organizados em cadernos ou seções para melhor compreensão do leitor. De modo geral, encontramos os seguintes cadernos ou seções, em que cada tipo representa um interesse diferente do público leitor: classificados, editoriais, entrevista, cultura, esportes entre outros. Daí a importância de conhecer e ensinar sobre cada caderno:

- Classificados:

Este caderno tem funções diversas: serve para vender, comprar, alugar. Serve também para anúncios de utilidades públicas, notas de falecimento e até para declarações de amor. O que o aluno pode absorver nesse caderno? O uso dos classificados poderá fazê-lo interagir com a sociedade escolar, à medida que consegue escrever e assim expressar seus interesses.



Figura 1 <http://www.mundodastribos.com/classificados-tim-tim-por-tim-tim.html>



- Editorial:

É uma das partes mais importantes do jornal, é o espaço definido para que o grupo de escritores, redatores possam expressar sua opinião sobre um fato ou um tema comum entre toda sua escola. É aqui que a visão se faz livre do conceito de imparcialidade e da obrigação objetiva no ato de redigir o texto. Segundo Rabaca e Barbosa (1978, p. 267-268): o editorial assim como o caderno de opinião, é classificado como texto opinativo, pois expressa a opinião, o ponto de vista de uma pessoa, uma empresa ou de um governo.

Pág-2 Terça-feira, 03 de Julho de 2012

EDITORIAL

Voltamos a circular nestas paragens codoenses depois de uma pausa de quase uma década. Vivíamos numa constante briga com o Poder Executivo devido a incoseqüência do prefeito daquele tempo, senhor Ricardo Archer, que debochava da imprensa de forma geral – no que encontrava apoio de certos de seus apatiguados –, e nós sempre nos posicionamos a favor da coletividade ajudando na produção do programa comandado pelo saudoso Julio Cesar Rodrigues ao mesmo tempo em que fazíamos o quadro Momento Social (que virou a coqueluche da cidade de Codó).

Hoje retornamos com este número que antecede a edição especial de abordagem ao aniversário de nossa cidade e para a qual chamo a atenção dos amigos empresários e profissionais liberais no sentido de nos ajudarem nessa nova jornada de levar a informação correta e imparcial aos munícipes deste que já foi o lugar de maior produção de arroz e algodão de todo o país verde-amarelo.

Desejamos a todos uma boa leitura e que Deus nos proteja hoje e sempre.

Figura 2 <http://correiocodoense.com.br/boa-noticia-o-jornal-esta-de-volta/>

- Entrevista:

É um gênero textual fundamentalmente dialogal, representado pela conversação de duas ou mais pessoas, o entrevistador e o entrevistado, para obter informações sobre assuntos de interesses públicos.



UNIVERSAL
Maurício foi
publicado em
todos os
continentes
ao longo de
mais de
50 anos de
carreira



**ENTREVISTA
MAURICIO DE SOUSA**

“A INFÂNCIA NÃO ESTÁ MAIS CURTA”

Aos 75 anos e um bilhão de gibis depois, o maior cartunista do Brasil lembra sua trajetória e revela segredos de sua tão conhecida matéria-prima: nossas crianças

ISTOÉ – Como foi receber seu primeiro salário como cartunista?
Maurício de Sousa – Era como se fosse um dinheiro diferente, com outro valor. Primeiro porque era menos do que eu ganhava como repórter – e esse era o lado preocupante. Segundo, porque sentia que era uma coisa que eu iria plantar. Planejei à minha primeira trilha cuidadosamente. Tinha me preparado muito para criar as histórias em quadrinhos e um sistema de redistribuição em uma cadeia de jornais em todo o Brasil, como fazem os americanos. Se eles faziam lá, eu poderia fazer aqui.

ISTOÉ – É como o sr. se sentiu ao pagar o primeiro salário do seu primeiro funcionário?
Maurício – Me senti satisfeito porque podia pagar (risos). Mas a dificuldade ali não era financeira, material. Era psicológica, já que eu fazia tudo sozinho, era só um artista. Para mim, entregar o desenho para um auxiliar doia muito. Mas o pior foi passar o roteiro para outros criativos, aí foi duro. Depois de dez anos eu estava preparado para criar e produzir uma revista, a “Mônica”. Acabamos de atingir o número 500, mesmo com as mudanças de editora.

ISTOÉ – Como o sr. conciliou o artista com o empreendedor?

Figura 3

http://www.istoe.com.br/assuntos/entrevista/detalhe/172219_A+INFANCIA+NAO+ESTA+MAIS+CURTA+

- Entretenimento

Este é um caderno com a funcionalidade de aproximar o leitor a diversos meios culturais: através dicas de livros, poesias e poemas de autorias próprias de alunos ou de autores famosos, cinema, palestras, shows. O design desta seção é composto de várias notas, cheias de imagens e quase sempre rica de cores com o objetivo de chamar atenção. Ainda segundo Rabaca e Barbosa (1978, p. 267-268): este caderno representa o caráter recreativo dos gêneros jornalísticos. Exemplos: os passatempos, as tirinhas de humor.



Entretenimento *Novelas - Horóscopo - Divulgação*
 Correio do Sul, Segunda-feira, 16 de março de 2015

Novelas

Sete Vidas - 18h
 Ligação consegue encontrar Miguel. Irene se preocupa com a irmã. Pedro tenta tranquilizar Vicente. Irene convence Ligia a entrar na igreja. Lara reclama da noiva. Julia e Pedro se reconciliam. Estela pede para entrevistar Pedro e Ligia. Ligia tenta desligar sua angústia diante de Vicente. Cao tenta tranquilizar Irene ao vê-la pendurá a paciência com o sobrinho. Irene corta para Isabel e Laura sobre a suposta visita de Ligia. Pedro e Julia confirmam a entrevista com Estela.

Alto Astral - 19h
 Caioque pede a Marcos para examinar o paciente que operou, mas o irmão não permite. Sueli incentiva um jornalista a publicar que Caioque fala sozinho. Scarlett estimula Fabiana a começar a vingança contra César. Aurelia avisa a Luzia que trabalhará na casa de Marilene. Kitty produz juízo a Laura e a jornalista decide fazer uma reportagem sobre ela. Laura aconselha Kitty a tomar cuidado com Gustavo. Scarlett diz a Afrânio que Laura não pode saber a verdade sobre a tia.

RAPIDINHAS
 Marla Antonieta de las Nieves, mais conhecida como a Chiquinha do programa 'Chaves', acaba de lançar um livro com suas memórias, chamado 'Máxila Una Vez Una Niña en una Vecindad' (Era uma vez uma menina em um bairro), onde, além de falar sobre sua trajetória, revela alguns detalhes sobre sua infância com o falecido Roberto Gómez Bolaños, o intérprete e criador do 'Chaves'.

Horóscopo

Áries 21/03 a 20/04
 Você se envolvendo? Não fique confuso com a quantidade de opções. Cuidado com o comportamento agressivo e aventureira nada em comum. É hora de pensar, mas também de atender as suas reações ao lábios.

Touro 21/04 a 20/05
 Cuidado com a tendência a se prender a velhos padrões de comportamento. O momento é propício para a realização e a colheita. Aprenda a lidar com a sua verdade interior e viver de acordo com ela.

Gêmeos 21/05 a 20/06
 Intenções apertadas em relação a situações marcadas em momentos. Condições presentes e condições futuras; gerenciar. É hora de agir com responsabilidade em relação a investimentos financeiros.

Câncer 21/06 a 20/07
 Intenções apertadas em relação a situações marcadas em momentos. Condições presentes e condições futuras; gerenciar. É hora de agir com responsabilidade em relação a investimentos financeiros.

Figura 4 <http://pt.slideshare.net/correiodosul/jornal-digital-4627seg16032015>

- Esportes:

O caderno de esportes pode trazer não só as notícias semanais de futebol, mas também a criação de matérias que falem sobre a história e as curiosidades de cada modalidade, assim o aluno será estimulado a novos conhecimentos e quem sabe assim, surgirão interesses em praticá-los.

jornal o esporte
 PRODUZIDO PELO O JORNAL DE TODOS OS ESPORTES
 Distribuído para todo o estado do Ceará - R\$ 1,00

NOVEMBRO/DEZEMBRO DE 2010 - ANO 2 - Nº 10

Entrevista
 José Filho - Sucesso na Família, no esporte e nos negócios. Pág. 02

Noronha
 Mundial de FMX e finais de Surf e Skate agitam o final de ano. Pág. 07

MARANBIKER
 A maior competição do MTB cearense, mais uma vez aconteceu em Maranguape. Pág. 05

O Ceará representado por 12 cearenses na Chapada da Diamantina, na maior competição Mountain Bike da história do Brasil

6 dias de muita chuva e muita lama. 560km de percurso que só foi possível percorrer com a força que todos dávamos uns aos outros e muita força de vontade de cada um. 173 duplas estiveram presentes na largada do primeiro dia, atletas renomados internacionalmente e atletas com potencial para tornarem-se campeões mundiais nos próximos anos, atletas olímpicos e parte dos melhores atletas brasileiros. Pág. 03

Jornal O Esporte é homenageado
 Este reconhecimento mostra que o caminho que está a ser seguido é o que leva ao êxito, mesmo que saibamos das dificuldades que temos de percorrer até conseguir chegar ao objetivo de poder informar todos de uma forma mais presente e constante. Pág. 10

Marketing Esportivo
 Entenda um pouco mais sobre Marketing e descubra as novidades do mundo globalizado. Pág. 09

Moraisão Pág. 10
 Depois de publicarmos a história de 'Moraisão', seu passado, presente e futuro, descobrimos que as histórias são muito mais do que as que cabiam numa só página.

Figura 5 <http://ligue-ce.blogspot.com.br/2010/12/jornal-o-esporte-10ed-novdez-2010-2o.html>

Santos e Pinto (1992, p.7) descreve a construção do jornal escolar e seus cadernos:

O jornal escolar, juntamente com outras formas e canais de expressão pode ser um espaço importante de alunos formarem a palavra e darem a conhecer o que acham significativos ou que precisam; tornarem publicas as suas inquietações e os seus sonhos; trazerem ao debate os assuntos quentes; desenvolverem as distintas linguagens gráficas; expressarem sua capacidade e os seus gostos; exercerem a crítica e a sugestão.

Assim pode-se compreender então que a construção de cada caderno reafirma a construção do conhecimento de mundo do aluno auxiliado pelas informações relevantes do professor, em que juntos formarão um suporte informativo importante para a comunidade.



4.3 Eixo III: pesquisas e tarefas em grupo: o princípio para o engajamento do jornal dentro da sala de aula

O papel da mídia tem sido fundamental para compreender a formação das identidades de crianças e jovens no cenário contemporâneo. Como instituições formadoras de crianças e jovens, as escolas abrem espaços para as mídias, considerando sua importância na formação das identidades dos alunos. Segundo Lopes (1989), um dos objetivos das tarefas, em situação de ensino- aprendizagem é estimular a comunicação na língua alvo, criando um propósito real para o uso da linguagem e oferecendo um contexto natural para o estudo da língua. Além disso, a ideia de tarefa e produção de gêneros textuais específicos parece se aproximar da realidade do aluno, visto que se depara diariamente com gêneros que precisam ser manipulados e produzidos, já que irá enfatizar a experiência do aprendiz além das tarefas comunicativas que podem gerar autênticos momentos de negociações entre alunos.

4.4 Eixo IV: o papel do professor e a carga avaliativa

Dentro de uma avaliação tradicional, o processo de correção do professor tem a função de prover o aluno com a correção de erros. Este erro, neste caso é considerado um desvio de norma padrão, já que se trata de um jornal que será colocado a amostra da sociedade escolar. Quanto à questão em pauta, Callado & Estrada (1986) explanam que é comum ver no ensino tradicional, o retorno do professor com o objetivo de justificar a nota/ conceito escolar, e não com o objetivo de melhorar a sua produção escrita. É necessária a mudança deste pensamento retroativo, passando a valorizar o processo de construção do conhecimento como um todo, através da análise e discussão sobre todos os assuntos abordados (textos coesos, coerentes, reflexivos e críticos).

Continuando neste pensamento, Callado & Estrada (1986) ressaltam também que o professor deve ser um mediador de ações, de maneira a permitir aos alunos o gerenciamento de seu próprio processo de aprendizagem. Concluindo esse pensamento, o professor deve ser reflexivo, de modo a promover a junção dinâmica entre pensamento e ação, visto que essa reflexão pressupõe ponderações quanto a práticas pedagógicas do próprio docente. Um aspecto importante a ser considerado é o ambiente escolar, o qual deve ser um lugar onde todos aprendam juntos, numa relação dialética de verdades em construção. E por fim, estimular a criatividade e incentivar ao aluno a aprender mais.

Pontual (1999) deixa claro o comentário acima quando ressalta:

“Todo professor por ser um construtor de autoestima de seus alunos, quando os ajuda a estabelecer suas metas e mostra caminhos para cumpri-la, quando sabe valorizá-los bem mais como pessoas que simplesmente como alunos. Alunos erram ou acertam, cumprem ou descumprem e para isso necessitam ser notificados, mas



“pessoas amam, sofrem, esperam, anseiam, alegram-se, emocionam-se e esses sentimentos necessitam de percepção e condução”.

O aluno que tem sua autoestima elevada acaba desenvolvendo um bom trabalho em sala de aula e, conseqüentemente, tornar-se-á um aluno mais crítico.

5. Considerações finais

A utilização do recurso jornal em sala de aula como recurso pedagógico, poderá contribuir de forma concreta na melhoria da leitura e escrita, a interpretação de assuntos tratados sob uma visão reflexiva. Reitera-se ainda a confirmação de que a sua prática dentro da sala de aula consegue desempenhar um papel relevante, quanto ao estímulo da leitura e melhor escrita, além da criação do interesse dentro do gênero textual Jornal.

A falta de hábito pela leitura e construção de textos sem objetivo, junto com a falta de um veículo de comunicação local para divulgar na escola, que envolvessem leituras interessantes e textos diversos produzidos pelos discentes, surgiu à preocupação e a necessidade de valorizar as produções escolares totalmente estruturadas como um Jornal, ensinando aos alunos os vários gêneros textuais e tipos existentes, trabalhando suas particularidades e com o intuito de desenvolver a formação do pensamento crítico, através da leitura transportada pela escrita para as páginas desse meio de comunicação tanto em forma de mural quanto impresso. Espera-se que quando colocado em prática, aconteça uma integração entre a escola e a comunidade escolar. Em que esses alunos possam ter mais interesse na leitura e conseqüentemente a melhora da escrita, buscando dominar as tipologias textuais presentes neste tipo de mídia.

Esta pesquisa tem como meta, a criação de um projeto que futuramente será levado em prática na sala de aula com o intuito de desenvolver a construção desse projeto dentro do gênero textual: O Jornal, estudando suas características, riquezas de detalhes e o possível envolvimento dos leitores com esse tipo de mídia. Visando reverter à postura passiva dos leitores (alunos) de apenas receberem as notícias, estimulando-os de todas as formas a usarem sua opinião e conhecimento a favor de um pensamento crítico.

Todo o conceito estudado durante a pesquisa detecta a necessidade de criação de meios que favoreçam a criatividade na produção artigos de opinião sobre problemas da comunidade escolar e assuntos relevantes quanto à família, trabalho e outras formas de incentivos para jovens e adultos conseguirem também finalizarem seus estudos mesmo diante de inúmeras dificuldades que estes passam como exemplo suas rotinas diárias: trabalho em tempo integral – estudos noturnos – obrigação com sua família. O trabalho com o jornal representa de certa forma, o momento histórico-social e por isso, deverá ser estimulado em



projetos de sala de aula, não se devendo fechar em opiniões, mas com a possibilidade de levar o aluno a reflexão e o questionamento.

6. Referências

ADAIR, Flavia. **O jornal como instrumento pedagógico. Programa Folha Educação: uma proposta de leitura de jornal em sala de aula.** In: Comunicação & Educação. SP: USP, jan/abr, 1995.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal** — 2^ocd. — São Paulo. Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior)

BAZERMAN, C. **Gêneros Textuais: tipificações e interação.** São Paulo: Cortez Editora, 2005.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa: Ensino de primeira à quarta série.** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997.

CALLADO, Ana Arruda; ESTRADA, Maria Ignez Duque. **Como se faz um jornal comunitário.** Petrópolis: Vozes, 1986.

COSTA, Cristina. **Educação, Imagem e Mídias.** São Paulo. Cortez, 2005. (Coleção Ensinar e Aprender com textos, V.12).

ERBOLATO, Mário. **Técnicas de codificação em jornalismo: redação, captação e edição no Jornal Diário.** 5 ed. São Paulo: 1991.

FARIA, Maria Alice de Oliveira. **Como usar o jornal em sala de aula.** 10 ed. São Paulo. Contexto, 2006.

FERRÉS, Joan. **Televisão e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FREIRE, Paulo, 1921 **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam /Paulo Freire.** – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1987.

FREINET, Celéstin. **O Jornal Escolar.** Lisboa: Estampa 1977.

GERALDI, J.W. (org.) **Prática de leitura na escola.** In: Geraldi, J.W. O texto em sala de aula. São Paulo: Ática, 2001. (coleção na sala de aula).

HERR, Nicole. **Aprendendo a ler com o jornal.** Belo Horizonte: Dimensão, 2001.

KLEIMAN & CAVALCANTI (org.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

LOPES, Dirceu Fernandes. **Jornal Laboratório: do exercício escolar ao compromisso com o público leitor.** São Paulo: Summus, 1989.

LOPES-ROSSI, MAG (org.) **Gêneros discursivos no ensino da leitura e produção de textos.** Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

MARCONDES, Beatriz. MENEZES, Gilda. TOSHIMITSU, Thaís. **Como usar outras linguagens na sala de aula.** Rio de Janeiro: Editora Ensino Contexto, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade.** In: DIONISIO, Ângela et al. Gêneros Textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.



MARQUES DE MELO, José. **Os meios de comunicação de massa e os hábitos de leitura.** In: MONTEIRO, Eduardo & FELDMAN, Márcia. “Mídia-Educação e cidadania na era da informação”. In: Revista Pátio nº9 Porto Alegre: Artmed, mai/jul 1999.

MINAYO, M. C. S., 1982. **O Desafio do Conhecimento.** São Paulo: Hucitec.

PAVANI, Cecília. JUNQUER, Ângela. CORTEZ, Elizena. **Jornal: uma abertura para a educação.** Campinas, SP. Papirus, 2007.

PONTUAL, Joana Cavalcante. **O jornal como proposta pedagógica.** São Paulo: Paulus, 1999.

RABACA, Carlos A.; BARBOSA, Gustavo. **Dicionário de comunicação.** Rio de Janeiro: Codecri, 1978.

ROJO, R.H.; CAVALCANTE, J.C.; PIO D.A. **Práticas de linguagens no ensino fundamental: circulação e apropriação de gêneros do discurso e a construção do conhecimento.** Intercambio São Paulo, v.10, p.125-136, 2001.

SANTOS, Antônio & PINTO, Manuel. **O jornal escolar, porque e como fazê-lo.** Porto Edições Asa, 1992.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na Educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade.** São Paulo, SP. Editora: Erica 2001

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é um privilégio.** 5 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994. 250p.

A LINGUAGEM POLITICAMENTE CORRETA – ETNIAS EM JOGO¹

Mariana Fernandes dos SANTOS (IFBA)²
Flavio Biasutti VALADARES (IFSP)³

Resumo: O artigo analisa 7 termos selecionados da Cartilha do Politicamente Correto e Direitos Humanos, publicada no ano de 2004, pela Secretaria Especial em Direitos Humanos. Objetiva mostrar como as representações da linguagem e sua constituição do simbólico com o político nas práticas discursivas são postas na Cartilha. Adota a ótica da Análise do Discurso de linha francesa como aporte teórico, a partir dos conceitos de noção de sujeito, interdiscurso, condições de produção e memória discursiva. Como procedimentos metodológicos, analisa termos ligados à etnia; conclui que existe uma tentativa do politicamente correto de aludir a uma nova ética por meio da adoção de uma nova linguagem para não se estar inserido no politicamente incorreto visando à valorização de grupos e etnias historicamente marginalizados.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Politicamente Correto. Cartilha.

Abstract: This article analyzes 7 terms related to the Booklet of Politically Correct Language and Human Rights, published in 2004, by the Special Secretariat for Human Rights. This study aims at showing how representations of language and their symbolic constitutions embedded with political aspects in discursive practices are stated in this Booklet. It is grounded on the theoretical perspective of French Discourse Analysis, based on the notion of subject, interdiscourse, conditions of production and discursive memory. The methodology used was the analysis of ethnic related terms. It was concluded that there is an attempt to use the politically correct perspective to allude a new ethics through the adoption of a new language in order not to be inserted in the politically incorrect situation. This attempt aims at valorizing the historically marginalized ethnic and minority groups.

Keywords: Discourse Analysis. politically correct. booklet.

1. Introdução

Neste artigo, objetivamos analisar o discurso do politicamente correto, sob o viés institucionalizado via publicação da *Cartilha Politicamente Correto e Direitos Humanos*, considerando, para tanto, o escopo teórico-metodológico da Análise do Discurso, de linha francesa, por meio de autores como Brandão (2004), Fiorin (2005, 2008), Pêcheux (1975), Orlandi (2003, 2004, 2006), Possenti (2004) e Rajagopalan (2000).

Além disso, avaliamos os mecanismos que condicionaram a produção discursiva, identificamos as filiações ideológicas que permeiam as significações nas materialidades

¹ O artigo compõe os trabalhos do grupo de pesquisa/CNPq (certificado pelo IFSP) – Estudos Sociolinguísticos e Discursivo-culturais, na linha de pesquisa *Estudos do Discurso*.

² Mestre em Estudos de Linguagens/UNEB-BA; Doutoranda em Ensino, Filosofia e Histórias das Ciências/UFBA; Docente do IFBA/Campus Eunápolis/BA. Endereço eletrônico: marianafernandes.ifba@gmail.com

³ Doutor em Língua Portuguesa/PUC-SP; Pós-Doutorado em Letras/UPM-SP; Docente do IFSP/Campus São Paulo/SP. Endereço eletrônico: flaviovaladares2@gmail.com



discursivas, bem como apontamos o lugar e o conteúdo do discurso politicamente correto ligado à etnia. Para isso, selecionamos sete termos, todos referências ao universo étnico.

Por fim, é-nos fundamental levar a discussão para que se compreendam os discursos contemporâneos no sentido de refletir sobre a relação entre homem, linguagem, sociedade, sentido, história e poder. Para tanto, a escolha de termos ligados à etnia nos propicia entender como se dá a construção do discurso do politicamente correto na linguagem do brasileiro.

2. Fundamentação teórica

Marcada por releituras e rupturas, a Análise do discurso se desenvolve tomando como base três grandes vertentes teóricas: “a linguística, numa releitura de Saussure, fazendo retornar para a língua o sujeito e a história que haviam ficado de fora; o materialismo histórico de Marx, relido por Althusser, que conjuga a língua com a história; e, por fim, a Psicanálise de Freud, relido por Lacan” (GREGOLIN, 2006, p. 25).

É a partir disso que fazemos nosso recorte teórico, a fim de dar o suporte necessário a nossa análise neste artigo. Assim, de acordo com Brandão (2004, p. 11), “a linguagem, enquanto discurso [...] é um modo de produção social” e não de produção individual. Por isso, não pode ser pensada fora do seu contexto social. A linguagem não é neutra, inocente e nem natural, mas o lugar privilegiado de manifestação da ideologia.

Com isso, sendo de interesse da Análise do Discurso o trinômio língua-discurso-ideologia, relação que se complementa com a inserção do sujeito que enuncia o discurso, também perpassado pela ideologia e pela historicidade, valemo-nos disso para nossa análise, ou seja, com a visão de que a linguagem não é concebida estando desvinculada da exterioridade, mas “como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social” (ORLANDI, 2003, p. 15).

Essa mediação leva em conta o homem na sua história, na sua relação com o mundo: o sujeito que enuncia o discurso não é um sujeito livre, origem do seu dizer, mas resultante de fonte exterior que constitui o seu dizer – a ideologia e a historicidade. Nesse sentido, Pêcheux afirma que “os sujeitos acreditam que ‘utilizam’ seus discursos quando na verdade são seus ‘servos’ assujeitados, seus ‘suportes’” (PÊCHEUX, 1993[1983], p. 311).

Posto isso, entendemos que um discurso pode manifestar-se em diferentes textos, a autonomia para textualizar é muito grande e essa autonomia é condicionada pelos processos modelizantes de aprendizagem, por meio da tradição textual; ou como nos indica Fiorin



(2005, p. 42), “o discurso é, pois, o lugar das coerções sociais, enquanto o texto é o espaço da ‘liberdade’ individual”. O autor também nos esclarece que “formas de dizer o discurso são aprendidas e estão de acordo com as tradições culturais de sociedade”.

Nesse sentido, apresentamos interdiscurso, esquecimento enunciativo, condições de produção e memória discursiva, que balizam nossa análise na próxima seção:

De acordo com Pêcheux (1997[1975]), o sentido de uma palavra ou expressão, entre outras manifestações linguísticas, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras ou expressões são produzidas ou mesmo reproduzidas. Isso nos faz compreender que os sentidos não existem nas práticas discursivas de maneira transparente, são (re)produzidos conforme as formações ideológicas que os constituem.

Por sua vez, as formações ideológicas pautam correspondentes formações discursivas: para Orlandi (2006, p. 17), “as formações discursivas são a projeção, na linguagem, das formações ideológicas”. As palavras adquirem seu sentido em referência às posições dos que as empregam, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. Dessa maneira, as formações discursivas se configuram como o que pode ser dito a partir de uma formação ideológica, sendo que esta se refere a uma posição dada diante de uma situação e dão sentido a uma prática discursiva por meio de uma formação discursiva.

Nesse ponto, a noção de interdiscurso caracteriza-se como um conjunto de formações discursivas. Para a Análise do Discurso, o sujeito é discursivo e essencialmente histórico e ideológico e tem a ilusão de ser a fonte do sentido, mas que representa em sua enunciação um tempo e um espaço social em que está inserido. Dessa maneira, seus dizeres são um recorte das representações históricas de um tempo histórico e o seu discurso se situa em relação a outros discursos historicamente constituídos e proferidos anteriormente.

Assim, o interdiscurso mobiliza a relação de sentido na ordem do saber discursivo, que podemos chamar da memória afetada pelo esquecimento. O esquecimento é estruturante na constituição do sentido, ou seja, de acordo com Pêcheux (1975), existem duas formas de esquecimento no discurso: o esquecimento número 1 e esquecimento número 2; o número 1 é mais da ordem ideológica e demonstra como somos afetados pela ideologia ou, nas palavras de Orlandi (2003, p. 35), “por esse esquecimento, temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos pré-existentes”.

O esquecimento número 2 também é chamado de esquecimento enunciativo, por ser da ordem da enunciação e demonstra que, ao falarmos, fazemos isso de uma maneira e não de



outra, e, “ao longo de nosso dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre poderia ser outro” (ORLANDI, 2003, p. 35). Por isso, os esquecimentos são chamados de enunciativos ou ideológicos, de uma forma ou de outra, são estruturantes e partem da constituição dos sujeitos e dos sentidos.

Sobre as condições de produção, esclarecemos que elas podem ser compreendidas como as circunstâncias da enunciação e envolvem os sujeitos e a situação do discurso; podem também ser compreendidas em sentido mais amplo, entendendo a situação como o contexto sócio-histórico ou ideológico. Para Orlandi (2006, p. 15),

se separarmos contexto imediato e contexto em sentido amplo é para fins de explicação, na prática não podemos dissociar um do outro, ou seja, em toda situação de linguagem esses contextos funcionam conjuntamente. Por exemplo, em uma situação de linguagem, esses contextos funcionam conjuntamente. Por exemplo, em sua situação de sala de aula, a situação imediata, as circunstâncias de enunciação compreendem o contexto da sala com o professor e os alunos; a situação no sentido amplo compreende o contexto sócio-histórico, ideológico, isto é, o fato de que em uma sociedade como a nossa o saber é distribuído por uma rede institucional, hierarquizada em que saber relaciona-se ao poder. (ORLANDI, 2006, p. 15)

Além disso, o conceito de memória discursiva é um dos aspectos centrais analisados por Pêcheux:

a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PÊCHEUX, 1993, p. 52)

Segundo Pêcheux (1997[1975]), todo discurso constitui-se a partir de uma memória e do esquecimento de outro. Os sentidos constroem-se no embate com outros sentidos. A memória discursiva, também enfatizada por Pêcheux como interdiscurso, de outro modo, é um saber que possibilita que nossas palavras façam sentido.

Nesse sentido, Orlandi (2006) denota que o conceito de interdiscurso de Pêcheux nos leva a compreender que as pessoas estão ligadas a esse saber discursivo que não se aprende, mas que produz seus efeitos por meio da ideologia e do inconsciente. Para ela, o interdiscurso está articulado ao complexo de formações ideológicas. O “sentido”, tão explorado por Pêcheux, é sempre uma palavra por outra, ele existe em relações (transferência) que se dão nas formações discursivas que são seu lugar histórico provisório.



3. A linguagem politicamente correta: uma breve apresentação

O discurso politicamente correto vem se configurando de modo polêmico nas últimas décadas, com defesa e críticas a este tipo de prática; para os que criticam, tal prática de substituição de termos não tem relevância, visto que os sentidos das palavras não modificam o olhar da sociedade sobre os indivíduos discriminados. Fiorin (2008) explica que há duas posições dos defensores da linguagem politicamente correta que contrariam a natureza do funcionamento da linguagem e que, portanto, são irrelevantes para a causa que defendem.

Em sua visão, a primeira é a crença de que a palavra isolada carrega sentido e apreciação social. Na verdade, um termo funciona num discurso e não isoladamente. Por isso, nem todos os usos do vocábulo negro com valor negativo denotam racismo. De outra forma, a segunda refere-se à etimologia do termo. (FIORIN, 2008)

Por fim, Fiorin (2008) alerta que

uma outra coisa que produz efeito contrário ao pretendido é o uso de eufemismos francamente cômicos, quando a língua não possui um termo “não marcado” para fazer uma designação que é vista como preconceituosa: por exemplo, dizer “pessoa verticalmente prejudicada” em lugar de anão; “pessoa de porte avantajado” em vez de gordo; “pessoa em transição entre empregos” por desempregado. Isso gera descrédito para os que pretendem relações mais civilizadas entre as pessoas. Por isso, as piadas já começam a surgir. (FIORIN, 2008, p. 4)

Rajagopalan (2000, p. 101-102) explicita que a linguagem politicamente correta “não é nenhum remédio milagroso contra os preconceitos que estão fortemente arraigados em nossa sociedade”. Ele complementa que “a luta contra tais preconceitos não pode estar restrita a uma simples questão de reforma linguística”. E mais: “talvez seja preciso pensar em outros recursos para novamente alertar os usuários da língua sobre os preconceitos cujos reflexos a sua linguagem ainda carrega”.

No entanto, o autor afirma que o combate aos preconceitos pode começar na linguagem por meio da eliminação de práticas discursivas que denunciam a existência de tais preconceitos:

A luta contra os preconceitos terá que ser uma luta persistente e incansável. Serão necessárias inúmeras tentativas e, ainda assim, não haverá nenhuma garantia de que o mundo estará livre de todos os preconceitos e a linguagem



politicamente “limpa” de uma vez por todas. Entretanto, uma das maneiras mais eficazes de combater os preconceitos sociais (que, ao que tudo indica, sempre existirão) é, de um lado, monitorar a linguagem por meio da qual tais preconceitos são produzidos e mantidos e, de outro, obrigar o usuário, em nome da linguagem politicamente, a exercer controle sobre sua própria fala e, ao controlar sua própria fala, constantemente se conscientizar da existência de tais preconceitos. Intervir na linguagem significa intervir no mundo. (RAJAGOPALAN, 2000, p.102)

Fiorin (2008, p. 1) revela que

a linguagem politicamente correta é a expressão do aparecimento na cena pública de identidades que eram reprimidas e recalcadas: mulheres, negros, homossexuais, etc. Revela ela a força dessas “minorias”, que eram discriminadas, ridicularizadas, desconsideradas. Pretende-se, com ela, combater o preconceito, proscrevendo-se um vocabulário que é fortemente negativo em relação a esses grupos sociais. A ideia é que, alterando-se a linguagem, mudam-se as atitudes discriminatórias. (FIORIN, 2008, p. 1)

De outra forma, Soares (1998) problematiza as diferentes maneiras como a sociedade em geral compreende essa linguagem:

Os significados atribuídos ao “politicamente correto” variam, é claro, mas a variação é limitada. Os sentidos do “politicamente correto”, segundo o público brasileiro elitizado, oscilariam entre posições dos seguintes tipos: (1) “trata-se de manifestação do histerismo fanático norte-americano, que castra o humor, mata a espontaneidade humana e disciplina todas as relações interpessoais”; (2) “trata-se de manifestação de intolerância de inspiração puritana e conservadora, que enseja a produção de identidades sociais artificialmente depuradas de qualquer carga de ambivalência, expressando uma cultura fortemente racionalista e autoritária; (3) “trata-se do nome dado a uma pretensão equivocada e perigosa, no limite totalitária, de definir uma gramática unívoca do comportamento socialmente aceitável”. (SOARES, 1998, p. 220)

Pensando em nosso aporte teórico-metodológico, o da Análise do Discurso, Brandão (2004, p. 11) salienta que

a linguagem, como elemento de mediação necessária entre o homem e sua realidade e como forma de engajá-lo na própria realidade, é lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade, uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais. (BRANDÃO, 2004, p. 11)



Dessa maneira, a linguagem politicamente correta enquanto discurso materializado configura-se num ‘lugar de conflito’ entre sentidos e ideologias, bem como de conflitos de cunho político e linguístico efetivado por meio das trocas de palavras. Retomando o problema da significação do discurso politicamente correto, Possenti (2004, p. 42) explica que

ao mesmo tempo que perpassa por elementos discursivos e de dados empíricos é também uma questão que diz respeito aos estudos etimológicos de alguns léxicos que dentro desse discurso estabelecem relação de formações discursivas históricas nas quais passaram a ter os sentidos que tem frente à significação dos discursos referentes às palavras consideradas politicamente corretas e das que não são. (POSSENTI, 2004, p. 42)

4. O lugar dos termos politicamente corretos na etnia

A *Cartilha Politicamente Correto e Direitos Humanos* pode ser considerada uma espécie de norteador para o conteúdo que traz; além disso, visa também à conscientização e à sensibilização da sociedade em prol de uma causa – a do Movimento Politicamente Correto, especificamente da cultura de Direitos Humanos como observado no trecho da apresentação:

Apresentação

A Secretaria Especial dos Direitos Humanos, vinculada à Presidência da República, com vistas a colaborar para a construção *de uma cultura de direitos humanos*, apresenta a cartilha “Politicamente Correto e Direitos Humanos” como forma de chamar a atenção de toda a sociedade para o que o historiador Jaime Pinsky chamou de “os preconceitos nossos de cada dia” (CIPRIANO citado por QUEIROZ, 2004).

No verso da folha de rosto, há o termo de permissão para reprodução:

@Copyright: Secretaria Especial dos Direitos Humanos

É permitida a reprodução total ou parcial da publicação, devendo citar menção expressa na fonte de referência.

Os conceitos e opiniões nesta obra são de exclusiva responsabilidade do autor (QUEIROZ, 2004).

Ainda nesta mesma página, a referência bibliográfica da obra é feita a:

QUEIROZ, Antônio Carlos. *Politicamente correto e direitos humanos*. Brasília: SEDH, 2004. 88p.



A capa segue o padrão clássico da compreensão de uma cartilha: não aparece nome do autor e nem referência à editora. Como citado na Apresentação, o autor entende a obra como uma cartilha, não existe a presença de dedicatória.

Figura: Capa da Cartilha



Fonte: Queiroz (2004)

O conteúdo da *Cartilha* faz parte das políticas voltadas para a cultura dos Direitos Humanos, especificamente do Movimento Politicamente Correto. Foi publicada no ano de 2004 pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, vinculada à Presidência da República durante o governo do ex-Presidente Luis Inácio Lula da Silva, Lula. Sua edição foi produzida por Perly Cipriano e o texto por Antônio Carlos Queiroz, são 88 páginas com 96 verbetes.

Segundo seus representantes – Cipriano e Queiroz, a *Cartilha* propõe-se a apresentar expressões pejorativas, comentá-las e, assim, mostrar aos leitores desse texto o que deve ser evitado para que seja ratificada a cultura de Direitos Humanos. Nesse sentido, destacamos a tentativa de construção de sujeitos com marcas ideológicas e políticas possíveis para nossas análises, isto é, uma forma de discurso configurado num ‘lugar de conflito’.

Para selecionar o *corpus* ante a amplitude do objeto, optamos pelos termos que se referem à etnia, por considerarmos a discussão em torno dele no Brasil, principalmente por meio de piadas contadas nas e pelas várias esferas sociais. O material escolhido contempla termos ou expressões apresentadas na *Cartilha Politicamente Correto e Direitos Humanos*, tendo sido selecionados 7 termos:

O 1º termo ligado à etnia que selecionamos é “denegrir ou denigrir”, verbo que apresenta sentido de aviltar, diminuir a pureza, conspurcar. Podemos dizer que se tornou



ofensivo aos negros, como observado no *Dicionário online de Português*⁴, a partir de uma associação do significado com *fazer negro; escurecer; atacar a reputação, o talento de alguém; desacreditar; depreciar; macular, manchar. O mesmo que denegrir.*

Nessa perspectiva, todos esses significados demonstram a tentativa de legitimação discursiva, a partir da consolidação, na língua, de que tal termo passa a uma construção negativa em relação à etnia do negro; e, por isso, não deve ser utilizado sob pena de produzir na memória uma associação direta a depreciações, o que produz a construção de uma noção de sujeito afetada pelas condições de produção com real impacto na memória discursiva acionada pelo e no interdiscurso.

O 2º termo em análise é “gringo”, utilizado no Brasil para discriminar qualquer estrangeiro. Em alguns países latino-americanos, como o México, refere-se especificamente aos estadunidenses. A palavra tem caráter xenófobo, isto é, serve para expressar menosprezo ou ódio aos estrangeiros.

Constatamos, nesse caso, o resgate de uma formação discursiva histórica do período ufânico e patriótico existente no Brasil nos meados do século XIX, que representou o contexto histórico do movimento literário Romantismo, especificamente na chamada primeira geração romântica. Esse foi o período de construção da identidade brasileira nos aspectos políticos, literários e sociais. Qualquer referência estrangeira deveria ser evitada, ocorria então o sentimento de xenofobia.

Como esse resgate, por parte do sujeito, é dado o efeito de sentido de que as formações ideológicas que determinam os sentidos da palavra *gringo* se constituem nesse processo histórico e cultural, que perdura nos dias atuais; tem-se, por causa disso, um termo inadequado, politicamente incorreto. Em outras palavras, as condições de produção levarão a identificar se e quando o termo é politicamente incorreto à medida que se aciona a ideia de que se fala com o gringo ou do gringo, configurando o espaço interdiscursivo de que o politicamente incorreto sofre uma transgressão evidenciada na atitude do brasileiro para com quem é estrangeiro.

No 3º termo, “índio” – designação genérica de qualquer indivíduo cujos ancestrais habitavam as Américas antes da chegada dos europeus, no século XVI – verificamos que o fato de ter sido cunhado pelos navegadores da esquadra de Cristóvão Colombo, quando aportaram no continente em 1492, baseados na crença equivocada de que haviam chegado às

⁴ Disponível em: <http://www.dicio.com.br/denegrir/> Acesso em 12.set.2013.



Índias, gera uma espécie de memória discursiva em que o acontecimento a ser lido vem restabelecer implícitos, ou seja, a condição do legível em relação ao próprio legível.

Nesse ponto, tem-se, então, que a associação do termo a contextos nos quais a pessoa figura como mal educada, agressiva, sem trato social atesta seu uso ligado a uma generalização de grupo, desrespeitando a cultura indígena de forma macro – ao colocar todos como índios – e micro – ao dispor de um comportamento que generaliza a etnia indígena. A *Cartilha* leva-nos a interpretar o interdiscurso de busca de desconstrução das generalizações a favor de vislumbrar as identidades dentro da diversidade.

Além disso, na contemporaneidade, na textualização sobre o termo índio, o Movimento do Politicamente Correto, por meio da *Cartilha*, traz a discussão de que o termo que localiza um grupo é questionado diante de sua origem histórica e representação de sentido, o que indicia a reflexão de que deve ser pensado outro termo para identificação do grupo, dissociando-se elementos que remetem a formas xenófobas de identificação.

“Judiar”, nosso 4º termo em análise, advém de judeu, verbo de conotação pejorativa, originado na leitura dos Evangelhos segundo a qual foram eles, e não os soldados romanos, os que torturaram e assassinaram Jesus Cristo. O termo se insere no contexto do credo religioso e é recuperado o interdiscurso de manipulação e controle dos povos judeus, bem como de tortura em nome de princípios religiosos. Atrelado a isso, os judeus sempre foram conhecidos historicamente como controladores comerciais e de posses.

Dessa forma, o termo “judiar” remete ao efeito de sentido de “fazer mal, maltratar”. Por isso, considerado pelo MPC como inadequado, politicamente incorreto. Nessa perspectiva, cumpre-nos ressaltar o aspecto interdiscursivo presente na ação que o verbo propaga, já que judiar de alguém significa uma construção de maltratar, isto é, dizer que se vai judiar de alguém é remeter ao grupo em questão, o que pode até não ser resgatado pela etimologia, mas certamente se ampara na discriminação de um povo e de uma associação equivocada historicamente.

O 5º termo analisado é “mulato”, que significa ser filho de mãe branca com pai negro, ou vice-versa. Mestiço de branco, negro ou indígena, de cor parda. Originariamente, na língua espanhola, a palavra se referia ao filhote macho do cruzamento de cavalo com jumenta ou de jumento com égua, daí a sua carga pejorativa. Transposto para o português já com o sentido de mestiço, o termo serviu à ideologia do branqueamento da raça negra e entrou no imaginário popular, pela literatura nativista, para designar a pessoa sedutora, lasciva, inzoneira, sonsa, cheia de artimanhas ditas “tropicais”, um outro estereótipo.



Com isso, construiu-se um funcionamento, no discurso, que instituem sobre o termo formações discursivas do tipo: institucionalizada, quando diz sobre o sentido do termo relacionado à identidade étnica; de preconceito do branco europeu colonizador em relação ao negro escravizado, quando se refere ao sentido da palavra na língua espanhola; de segregação do negro por meio de sua retratação na literatura elitizada do branco. Nesse sentido, o termo “mulato” daria a ideia de que sua origem viria de mula, raça degenerada, mas essa afirmação é problematizada na contemporaneidade por teóricos que rediscutem e refutam essa discussão etimológica relacionada à língua espanhola. (QUEIROZ, 2004)

Nosso 6º termo em análise é “negro” que traz, na textualização de seu verbete, uma contradição discursiva acionada por um efeito de memória lacunar, o que provoca um efeito de inconsistência na cadeia do reformulável, ideologicamente neutralizado pelo locutor, por meio de manobras discursivas. Ou seja, é utilizada a estratégia do apagamento de uma formação discursiva para a filiação de outra, de maneira que funciona inicialmente a formação discursiva relacionada à ideia de que o termo “negro” é compreendido como neutro, por isso politicamente correto e substituto do verbete “preto”, por exemplo.

Em seguida, ocorre o apagamento dessa formação discursiva, para sua filiação de que os discursos significam de maneira diferente diante das condições de produção. Nesse ponto, a noção de sujeito é afetada pelas condições de produção, o que gera uma desconstrução da etnia, inclusive, em termos de memória discursiva, ou seja, o negro é colocado em um lugar de inferioridade e, ao tentar resgatar sua identidade, depara-se com tentativas linguísticas de alteração do paradigma, com o uso do termo “preto” para sua etnia.

O último termo analisado é “preto de alma branca”. Trata-se de uma expressão utilizada com o propósito de colocar em evidência uma ideologia de branqueamento no país, atribuindo valor máximo à raça branca e mínimo aos negros. Exemplos como “apesar de ser preto, é gente boa” e “é negro, mas tem um grande coração” são variações verificadas como modo de operacionalizar o racismo e a segregação.

Isso posto, é importante frisarmos que a noção de sujeito construída aproxima a efetivação de um interdiscurso com base em condições de produção que afetam diretamente a memória discursiva, levando pessoas da etnia à construção de uma imagem equivocada sobre si mesmas, ou seja, não se percebendo como etnia e se desvalorizando em detrimento da força instalada na memória discursiva subjacente ao posto ideologicamente.

Dessa maneira, finalizamos a análise com a citação de Orlandi (2004, p. 11): “(...) o dizer é aberto. É só por ilusão que se pensa poder dar a ‘palavra final’. O dizer também não



tem um começo verificável: o sentido está (sempre) em curso”. Há diferentes formas e reflexões sobre os dizeres investigados. Isso significa que sempre ocorrerão incompletudes nas análises, mas também nos coloca como pesquisadores que sinalizam como o aporte teórico-metodológico da Análise do Discurso pode nos conduzir a identificar processos de construção da ideologia por meio do discurso institucionalmente veiculado.

5. Conclusão

Nosso artigo tratou do funcionamento do discurso de uma linguagem de representação contemporânea no movimento dos sentidos entre os discursos politicamente incorreto e politicamente correto. Para tanto, amparamo-nos no escopo teórico-metodológico da Análise do Discurso de linha francesa.

O material analisado nos permitiu a problematização em relação aos efeitos de sentido proporcionados pela *Cartilha do Politicamente Correto e Direitos Humanos*. E ainda, perceber os efeitos das práticas discursivas na constituição das identidades sociais de etnia, recorte por nós feito para este artigo, com a análise de 7 termos na referida cartilha.

Nesse cenário, o discurso politicamente correto pode ser compreendido como uma construção de sentido que visa a orientar as práticas sociais, principalmente as de linguagem em relação ao fato de que historicamente perfis sociais hegemônicos foram majoritários na visibilidade social em detrimento de grupos minoritários.

Assim, para o sujeito do discurso da *Cartilha*, preconceito e discriminação são constructos historicamente postos por grupos sociais privilegiados cultural, econômica ou intelectualmente e, em alguns momentos, legitimado pela elite intelectual que, muitas vezes, é omissa à situação. Ao mesmo tempo, o sujeito coloca-se como parte do grupo social culpado por originar e fomentar o preconceito, também se coloca fora do grupo e constitui-se como vítima, por não ser visto como igual pelas minorias.

Por fim, o Politicamente Correto é compreendido por uma parte da sociedade como uma nova gramática autoritária ou uma nova ética. Por outro lado, é visto como um movimento aberto que impele nos indivíduos sociais a constante negociação de sentidos e valores e, além disso, o reavivamento do debate ético-político de cunho libertário, um pensamento que interdiscursa com as consolidadas lutas sociais por justiça e liberdade contrapondo as ideologias totalitárias de caráter segregador. A etnia é um exemplo disso!



6. Referências

- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2ª. ed. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2004.
- FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2005.
- FIORIN, José Luiz. A linguagem politicamente correta. **Linguagem** (São Paulo), v. 1, p. 1-4, 2008.
- GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos & duelos**. 2ª. ed. São Carlos/SP: Claraluz, 2006.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 7ª. ed. Campinas/SP: Pontes, 2003.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 4ª. ed. Campinas/SP: Pontes, 2004.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4ª. ed. Campinas/SP: Pontes, 2006.
- PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise do discurso: atualizações e perspectivas [1975]. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (orgs.) [1975]. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Pêcheux**. 2ª. ed. Campinas: Unicamp, 1997. p. 163-252.
- POSSENTI, Sírio. A linguagem politicamente correta e a análise do discurso. In: POSSENTI, Sírio. **Os limites do discurso**. 2ª. ed. Curitiba/PR: Criar, 2004.
- QUEIROZ, Antônio Carlos. **Politicamente correto e direitos humanos**. Brasília: SEDH, 2004.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Sobre o porquê de tanto ódio contra a linguagem politicamente correta. In: SILVA, Fábio Lopes da; MOURA, Heronides Maurílio de Melo (orgs.). **O direito à fala**. Florianópolis/SC: Insular, 2000.
- SOARES, Luiz Eduardo. Politicamente Correto: o processo civilizador segue seu curso. In: PINTO, Paulo Roberto Margutti *et al.* (orgs.) **Filosofia analítica, pragmatismo e ciência**. Belo Horizonte/MG: Ed. UFMG, 1998.



¿CONSTRUIR O REPETIR EL CONOCIMIENTO?: ANÁLISIS EMPÍRICO SOBRE LA TERGIVERSACIÓN DE UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA

María Antonieta Flores RAMOS (UNICH)¹

Resumen: Este artículo analiza porqué el constructivismo incluido dentro del modelo educativo intercultural por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe para su implementación dentro de las universidades interculturales (UIs) no funciona, o bien es modificado al momento de operativizarse, debido a ciertas prácticas y creencias acerbamente interiorizadas.

En el artículo se contrastan los preceptos educativos que hacen énfasis en el constructivismo con lo que sucede, en efecto, en la práctica docente. La mayor parte de la comunidad estudiantil que conforma la carrera de Lengua y Cultura de la Universidad Intercultural de Chiapas está compuesta por indígenas urbanos que no están familiarizados con un modelo educativo donde se pretende que ellos tomen la iniciativa de asumir su propia formación y "aprendan a aprender". Dichos jóvenes han cursado la educación institucionalizada, pública y gratuita absorbiendo los vicios de ésta.

Abstract:

This article discusses why a constructivist approach to learning is not successful among indigenous urban students at the University in Chiapas, Mexico. Guided by some principles –learners construct their own meaning, new learning built on prior knowledge, learning is enhanced by social interaction- the author compares what the basic text of the Intercultural Model Education says with her ten years experience as a full time teacher. The article discusses how these principles have been misinterpreted by scholars and explores the misuse application of constructivism in teaching.

1. Introducción

La presente ponencia tiene como finalidad exponer cuáles han sido las dificultades e interpretaciones que se le han dado, en la práctica, a una propuesta pedagógica denominada constructivismo. Primeramente, describiré, de manera muy breve, qué es el constructivismo y qué principios de esta propuesta pedagógica han resultado poco viables en la práctica. Como el título de la ponencia lo indica, el análisis es empírico, es decir, parte de la experiencia, y, por lo tanto, procuraré no hacer muchas citas, puesto que lo que importa aquí es de qué manera ha sido interpretada dicha propuesta pedagógica, lo cual a veces (o frecuentemente) se distancia del propósito de sus teóricos.

El constructivismo es una propuesta educativa donde se plantea que el conocimiento es un acervo de saberes que se construye de manera intersubjetiva, a través del diálogo y la participación de todos. Esta propuesta educativa nos explica que la mente del estudiante no es

¹ Profesora de Tiempo Completo de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), México desde el 2005. Licenciatura en Ciencias Humanas por la UCSJ (Universidad del Claustro de Sor Juana) y maestría en lingüística aplicada por la UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil). **Correo electrónico:** mantonieta@unich.com.mx ninasgerais@hotmail.com



una *tabula rasa* que recibe un conocimiento pasivamente, ya que el aprendizaje no es la aceptación pasiva de un conocimiento que existe allí afuera desvinculado de todo, sino que el aprendizaje debe involucrar al estudiante pues éste – el aprendizaje- sólo será efectivo en la medida en que se relaciona con su entorno. Dentro de esta corriente pedagógica, el papel del maestro no debe reducirse al de simple transmisor de información, tampoco al de animador o facilitador del aprendizaje sino que como lo destaca Frida Díaz Barriga (en Casillas y Santini, 2006) el docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento. En fin, el docente debe de ser un mediador entre el estudiante y el conocimiento, pero un mediador que ayude a aprender y sea consciente de las características del estudiante como, por ejemplo, de sus estilos de aprendizaje, de las motivaciones, actitudes y valores que los estimulan a proseguir o a cancelar sus estudios; en especial, deberá de conocer sus conocimientos previos.

El maestro además de conocer la materia impartida y de saber preparar actividades propias para ello, debe ser un crítico de su propio quehacer en sala de aula; así deberá provocar desafíos que cuestionen y modifiquen el conocimiento de los estudiantes; tomará en cuenta su conocimiento de partida y, como meta suprema de la docencia, deberá incrementar la comprensión y el conocimiento de los estudiantes de tal modo que propicie su actuación autónoma en el aprendizaje. Hay que señalar que dicho tipo de intervención pedagógica deberá adecuarse a las características de cada estudiante, mismas que le servirán de base para construir un conocimiento didáctico integrador.

Cabe destacar que dentro de este proceso de construcción del conocimiento, la escala de aprendizaje estará condicionada por las representaciones que se tengan de la nueva información, es decir, el estudiante aprenderá la nueva información en función de los conocimientos que ya posea, a lo cual, se le denomina conocimientos previos. La concepción constructivista sostiene, a este respecto, que la finalidad de la educación será promover el crecimiento personal del estudiante considerando el grupo cultural al que pertenece.

Otro concepto muy caro a esta corriente pedagógica es el de aprendizaje significativo. Según el constructivismo, el aprendizaje significa un proceso de reorganización interna de esquemas en el cual entran en tensión los conocimientos previos del estudiante y los que está por alcanzar, es decir, el aprendizaje se produce en la confrontación interna entre lo que ya sabía con lo que debería saber. A este respecto, el aprendizaje significativo se refiere a la manera en que el



aprendiz adquire gradualmente ciertos contenidos al relacionar la nueva información con otros dominios o con conocimientos previos. Para que este aprendizaje sea posible, se requiere que el contenido tenga un significado real, psicológico o potencial para el aprendiz, además de una disposición o actitud favorable de éste, respecto a su adquisición. Este aprendizaje se transmite mediante puentes cognitivos que pueden ser mapas conceptuales, analogías u otras estrategias de enseñanza. La diferencia esencial, está entre aprender y aprehender (con h intermedia) según la definición que esta palabra tiene en el diccionario como asimilar o llegar a entender mediante un proceso que comienza por percibir la información de manera aislada, pasa por una fase intermedia en que el conocimiento se abstrae y se aplica a varias situaciones hasta que, finalmente, se convierte en un conocimiento más automático y menos consciente que se deposita en esquemas ya pre-existentes y cuya finalidad última es la meta-cognición, es decir, “aprender a aprender”.

Dentro de este trayecto gradual de la adquisición de un aprendizaje significativo, se admite que el alumno es un procesador activo de la información cuyo aprendizaje se favorece en la interacción con los demás y no se reduce a simples asociaciones memorísticas. Si bien se habla de la memorización comprensiva y del aprendizaje memorístico, se entiende que ésta habilidad es únicamente parte de la fase inicial de aprendizaje puesto que si los contenidos memorizados no tienen un significado potencial para el estudiante, esto desestimulará su proceso de aprendizaje y propiciará la rutina y el aprendizaje carente de significado.

Dado que aprender es un fenómeno social en el cual la adquisición del nuevo conocimiento es el resultado de la interacción de quienes participan en un diálogo, esta corriente promueve el aprendizaje colaborativo. El aprendizaje colaborativo busca propiciar el desarrollo de habilidades mixtas donde cada miembro del grupo sea responsable tanto de su aprendizaje como del de los restantes del grupo. A partir de la discusión entre los estudiantes al momento de explorar nuevos conceptos, se busca propiciar un proceso dialógico en el que el individuo contraste su punto de vista personal con el otro, esto es, se procura promover espacios en los cuales surja el desarrollo de habilidades individuales y grupales. Según Díaz Barriga (2002), el aprendizaje colaborativo se caracteriza por la igualdad que debe tener cada individuo en el proceso de aprendizaje y por la mutualidad que alude a la necesidad de que cada aprendiz enseñe a los demás en función a la distribución de responsabilidades, la planificación conjunta y el



intercambio de roles. Dentro del aprendizaje colaborativo, son elementos básicos la interacción, la contribución individual, las habilidades personales y de grupo, además de la interdependencia positiva, entendida como el trabajo cooperativo para lograr metas compartidas.

Si revisamos el enfoque pedagógico que según la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe debe propiciarse en la Universidad Intercultural (entendiendo aquí por Universidad Intercultural a todas las Universidades Interculturales que de 2004 a la fecha se han creado) advertiremos que está orientado por el *constructivismo sociocultural*. Este enfoque “considera la educación como un proceso en el que el conocimiento se construye colectivamente y plantea que la enseñanza tiene una dimensión social que se apoya en el marco de las experiencias del contexto donde el individuo se desenvuelve” (Casillas y Santini, 2006). El mismo, “sostiene que la actividad intelectual constructiva del aprendizaje del estudiante está mediada por las tradiciones culturales que, en educación, se traducen en el énfasis de la función mediadora del docente, el trabajo cooperativo y el estímulo recíproco entre pares para promover los procesos de crecimiento del estudiante” (Casillas y Santini, 2006).

Asimismo, esta perspectiva sostiene que los aprendizajes no se producen de manera satisfactoria “a menos que se propicie el acompañamiento necesario por medio de la participación del estudiante en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas encaminadas a propiciar una actividad intelectual constructiva. *En este marco “el aprendizaje es una práctica constructiva, consciente, intencional, activa que incluye actividades de acción-reflexión”* (Casillas y Santini, 2006). El enfoque constructivista, dice más adelante, plantea que la *significatividad* del aprendizaje está directamente vinculada con su funcionalidad, dado que el individuo vincula los conocimientos con la realidad, desarrollando un proceso dinámico de transformación mutua en que las situaciones nuevas se integran a las ya conocidas y resueltas.

En suma, “se parte de la concepción de que el individuo aprende cuando participa activamente en un proceso de reflexión donde se plantea dudas, formula hipótesis, arriba a conclusiones parciales, manipula objetos, organiza elementos, acciones todas que reestructuran la construcción del conocimiento y de su persona” (Casillas y Santini, 2006). En este breve apartado, en que la CGEIB expone la propuesta psicopedagógica que orienta a las Universidades Interculturales, cita las ideas ya expuestas aquí como las de aprendizaje significativo, aprendizaje colaborativo, función mediadora del docente, flexibilidad, inclusión, reflexión, entre otras. Cita



asimismo la obra de Frida Díaz Barriga y José Gimeno Sacristán. Dentro de las estrategias pedagógicas planteadas en el programa de la licenciatura en Lengua y Cultura (UNICH) encontramos, nuevamente, todos estos conceptos pues se habla de aprendizajes significativos, colaborativos y habilidades de estudio independiente que, por lo que vimos anteriormente, representan la meta última de este enfoque pedagógico, es decir, que el estudiante independice de tal modo su proceso de aprendizaje de manera que pueda, a largo plazo, “pasar del trabajo en el aula al terreno de la aplicación de sus conocimientos con las destrezas suficientes para tomar decisiones a nivel profesional” (Casillas y Santini, 2006). Esta idea se refuerza al afirmarse que “el conjunto de cursos, talleres, prácticas y seminarios que el plan de estudios propone involucra tanto la formación en saberes declarativos (saber qué) como en saberes procedimentales (saber cómo).

El enfoque del constructivismo social, tal como lo plantea la CGEIB, se presentó en los años 90’s en América Latina como un enfoque innovador, pero viéndolo bien, en la educación indígena tradicional dicho enfoque no era ninguna novedad, era sencillamente una forma de educar que aunque no estaba planteada de manera teórica se aplicaba, y se aplica todavía, entre otros lugares, en los denominados consejos de ancianos donde el conocimiento se produce de manera colectiva y se llega a decisiones importantes, a través del diálogo consensuado, duradero y permanente. En el Primer Foro de Creadores y Pensadores Mayas Zoques, celebrado en la UNICH, (del 12 al 14 de noviembre de 2009) Carlos Arcos nos expuso, por ejemplo, la manera en el que el consejo de ancianos deliberó la forma en que sería castigado un hombre luego que después de una riña, matara a un padre de familia. Esta narración nos rebela una forma de organización interna distinta a la del derecho positivo mexicano, pero en nuestro caso, nos rebela también cómo el conocimiento se construye de manera intersubjetiva con la colaboración activa de todos (los afectados y los no afectados) y a través de un diálogo permanente en el que cada participante confronta sus puntos de vista con la finalidad de alcanzar una meta común: la justicia en este caso.

Ahora bien, lo que interesa en este momento es vislumbrar qué implicaciones tiene esta corriente pedagógica en sala de aulas, con qué obstáculos nos encontramos al intentar aplicar en la práctica los principios de la misma y, en qué casos creemos que la misma ha sido interpretada de una forma diversa a la que posiblemente se refieren sus teóricos. Al respecto, puedo decir que lo advertido (y vivenciado) en estos 10 años de trabajo en la UNICH es que abandonar los viejos



paradigmas es una tarea bastante complicada no sólo por lo que toca al maestro sino también por lo que toca al estudiante y, yo diría, a la administración educativa en su conjunto. Esta primera afirmación (los viejos paradigmas son difíciles de abandonar) hace sentido si analizamos cuáles han sido las políticas educativas aplicadas en la educación indígena que anteceden a la Educación Intercultural. En general, la oferta educativa no ha sido muy variada a este respecto, pues hasta los años setentas (siglo XX), con ciertas excepciones claro está, la educación ha sido integradora, asimilacionista -o como se le quiera llamar-, en el sentido de que se ha tratado de integrar al educando a la denominada cultura nacional, a través de métodos más o menos radicales que, en el caso de los hablantes de lenguas originarias, van desde la castellanización directa a la educación bilingüe en la cual el educando puede hablar su lengua materna siempre que sea sucedánea del español (o de cualquier otra lengua promovida por el estado-nación) mientras adquiere el dominio de la lengua nacional. En cualquier caso, las políticas educativas parecen haber ocasionado un trauma bastante arraigado en los educandos pues hasta bien avanzado el siglo XX se refiere que aquí, en el centro de México, en Cataluña o en Irlanda, hablar la lengua materna era un motivo por lo menos de burla o de castigo por parte de las autoridades escolares e, inclusive, un motivo de persecución política como el caso de los catalanes en el periodo franquista. Hablo aquí de autoridades escolares para subrayar que entonces la educación escolar era bastante autoritaria y se presuponía que el maestro era el “contenedor” y transmisor de conocimientos.

Hoy en día, aunque los estudiantes admiten que el profesor no es infalible, prevalece la idea de que él/ella es el que debe imponerse en el aula por lo cual es difícil “provocar desafíos que cuestionen y modifiquen el conocimiento de los estudiantes”. Si un profesor, con la mejor voluntad, lanza una pregunta provocadora o, sencillamente, una pregunta que sirva de guía para alcanzar los objetivos de su clase, esto puede ser interpretado por el estudiante como una llamada de atención, como un castigo o como un desatino por parte del profesor al exponerlo ante todos sus compañeros de clase, como si el estudiante no tuviera derecho a equivocarse o, en su defecto, a expresarse libremente. En cualquier caso, es muy raro que el estudiante advierta que el profesor sencillamente está aplicando un método de aprendizaje diferente y que no tiene la intención de desmerecerlo ante nadie. De lo anterior, puedo concluir que la influencia de la educación tradicional tiene una prevalencia tan grande que si se la analogara con una educación paternalista autoritaria, diría que el peso de la sanción es tan fuerte que continua sintiéndose aun sin la presencia de los padres. Una vez comprendido este postulado, es muy difícil que el estudiante



“propicie su actuación autónoma en el aprendizaje”, pues le hace falta la iniciativa, o la confianza suficiente como para llevar a cabo una labor –el aprendizaje- en que cree imprescindible al maestro y al cual, inclusive, adjudica algunos de sus fracasos escolares, de manera, a veces justificada, pero, a veces, injustificadamente.

Otro de los principios del aprendizaje constructivista plantea que el punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos previos que el estudiante posea y que éste -el aprendizaje- es un proceso de (re)construcción de saberes culturales. No obstante, este principio presupone que los hay –conocimientos previos-, esto es, cree como conocidos un conjunto de conocimientos que en realidad suelen ser muy vagos, incompletos, inconexos y plagados de prejuicios, mitos e imágenes banalizadas y estereotipadas transmitidas, muchas veces, por la publicidad televisiva o por cualquier otra fuente publicitaria. De tal forma Lolo Rico afirma que:

Al no haber en los programas de las distintas cadenas ni interés ni intención de carácter educativo, los conocimientos que aporta son inconexos y fragmentarios, impidiendo al telespectador alcanzar los conocimientos debidamente estructurados que requiere el proceso intelectual tradicionalmente asociado a la escritura y que, el televisor, como fuente única de conocimiento, [promueve] con su lenguaje fragmentado el desinterés de los programadores por los métodos y las pedagogías.

La falta de articulación del pensamiento no puede recaer sencillamente en el bombardeo publicitario, -aunque algunos como Lolo Rico afirman tajantemente que la televisión es enemiga de la educación-, no obstante al leer trabajos redactados por los educandos la evidencia de un conocimiento fragmentario e inconexo es indudable. Esto parece, por desgracia, un fenómeno cada vez más universal no sólo privativo de nuestro sistema educativo sino que los conflictos relacionados con lengua escrita prevalecen en distintos países del mundo en el aprendizaje no sólo de la segunda lengua sino de la lengua materna misma. Lo anterior podemos constatarlo al leer las primeras páginas del libro de Daniel Cassany *Enseñar lengua* en que el autor nos persuade a cuestionarnos sobre la raíz del problema:

El aumento del analfabetismo funcional, es decir, la ineptitud que presentan alumnos escolarizados normalmente para resolver cuestiones elementales relacionadas con la lengua escrita, la estrecha relación entre dificultades del lenguaje y fracaso escolar, y la observación directa de



jóvenes y adolescentes incapaces de salir airoso de situaciones cotidianas que implican una cierta elaboración intelectual, tiene que obligarnos a pensar que hay algo en la escuela que no funciona como debería hacerlo. (Cassany, 1998:11)

En efecto, esta falta de cohesión reflejada en textos carentes de ideas sintácticamente correctos se hace aún más evidente cuando el trabajo a elaborar requiere de un proceso de síntesis, abstracción o interpretación en el cual el estudiante no habrá simplemente de transcribir definiciones sino que, como dice Cassany, implican una tarea de elaboración intelectual. Como dije más arriba, la falta de un pensamiento articulado no puede recaer sencillamente en la prevalencia de la imagen sobre la palabra, se debe también a una falta de contacto con la cultura escrita lo cual se manifiesta, entre otras cosas, en la pobreza del léxico conocido por el estudiante promedio. En un examen que elaboré recientemente en la UNICH en la materia de semántica, algunos de los reactivos tenían como finalidad que el estudiante estableciera la diferencia entre el significado conceptual o denotativo de una palabra y el significado asociativo o connotativo. El primero cubre aquellos componentes básicos que convencionalmente se atribuyen al término y su definición suele aparecer en los diccionarios como la primera acepción descrita; el segundo se refiere a todas las connotaciones o imágenes asociadas que se agregan al significado conceptual, como ejemplo de esto tenemos la palabra cerdo cuyo significado conceptual sería, algo así como “mamífero doméstico, comestible y cuadrúpedo de cuerpo grueso” y es significado connotativo todo lo que se asocia a esta imagen como, por ejemplo, “hombre sucio o grosero”.

Queda claro que una palabra no tiene un significado fijo pues desde el momento en que surge en la lengua está susceptible a cambiar de significados. No obstante, las mayores dificultades del estudiante en esa prueba se relacionaron con el hecho inquirir un significado que desconocían o del cual tenían una idea muy estereotipada. La aplicación del enfoque constructivista, por lo tanto, se topa con grandes obstáculos debido al pobre conocimiento que el estudiante tiene de la lengua y, consecuentemente, a su pobre desempeño al intentar plasmar una idea por escrito.

El enfoque constructivista hace hincapié en que el aprendizaje se facilita gracias a la interacción con los otros y dado que éste es un fenómeno eminentemente social, el docente debe de propiciar espacios para el aprendizaje colaborativo en el que cada participante colabore solidariamente en la enseñanza mutua de acuerdo a sus capacidades y roles dentro del grupo. Este



postulado, aunque muy atractivo, tropieza con el método de aprendizaje individualista y, sobre todo, con una especie de competitividad internalizada en que el estudiante, especialmente en el periodo de la adolescencia, busca reafirmarse frente a los otros, inclusive en aspectos tan difíciles de evaluar como la adquisición de conocimientos. Al final de cada semestre, hay estudiantes que se acercan para inquirirme sobre el por qué de sus calificaciones finales. Es comprensible y hasta loable que los estudiantes quieran saber el criterio empleado por el docente para evaluar –lo cual en realidad se especifica al iniciar cada curso- pero, en realidad, su interés no es tanto éste –el saber los criterios evaluatorios- sino que, en general, sus preguntas son del tipo ¿por qué a fulano le puso mejor calificación si yo nunca me ausenté de clases, si yo participé más (aunque nunca haya sido de forma sustanciosa)? Faltaría decir, si yo fui más solícita con usted, mejor comportada o toda una serie de cualidades en que se consideran superiores a sus compañeros. Todo porque ese espíritu de competitividad está mucho más arraigado de lo que nosotros quisiéramos, a pesar de ser estudiantes cuyos padres provienen de comunidades altamente solidarias en que se vive en comunidad’. Me gustaría que las preguntas fueran del tipo, en qué fallé en mis actividades, cuáles fueron mis errores específicos y -si ese es el interés específico o el caso- qué debo hacer en lo sucesivo para obtener una nota más favorable y preservar la beca de estudio.

Como mencioné anteriormente, en el constructivismo se reconoce al alumno como un procesador activo de la información cuyo aprendizaje no se reduce a simples asociaciones memorísticas puesto que si los contenidos memorizados carecen de un significado potencial para el estudiante, el aprendizaje mismo será rutinario y carente de significado. No obstante, el aprendizaje memorístico, no es por ello algo necesariamente negativo ya que dentro del aprendizaje significativo se le ubica en la fase inicial de aprendizaje y se le considera útil como un tipo de conocimiento repetitivo necesario, por ejemplo, para aprender las tablas matemáticas o el orden de las letras del alfabeto. No obstante, la interpretación que se le ha dado parece invalidarlo de manera definitiva, pues se entiende que quien memoriza externaliza, inconscientemente, una información carente de sentido. La clave en este caso creo que está en la palabra “inconscientemente”, pues la información captada por nuestro cerebro se lleva a cabo de manera inconsciente (o subliminal) y ésta –la información- permanece latente hasta que se activa mediante la memoria explícita o implícita. Ricardo Ros nos lo explica de esta forma:



Nuestro cerebro está compuesto de unos 100 millones de neuronas y miles de millones de sinapsis que las comunican. La información del exterior llega a nuestro cerebro a través de las terminaciones nerviosas de los sentidos y aunque realmente procesamos el 100% de esa información, distintos filtros hacen que al final sólo el 1% permanezca en nuestro consciente. Olvidamos el 99%. Pero nuestro cerebro con cualquier nuevo estímulo es capaz de despertar automáticamente recuerdos que permanecían en el fondo de nuestro inconsciente. Aprendemos por asociación. [sin embargo].. para mantener vivo un recuerdo, es necesario que las sinapsis se mantengan activas, es decir, estimuladas con cierta frecuencia. Las cosas memorizadas pero que no se utilizan tienden a perderse de forma progresiva

La sinapsis, entendida por su origen etimológico como la unión con firmeza, no tiene consistencia para la construcción del conocimiento cuando los estudiantes, en vez de cultivar las habilidades sociales, se separan por un ánimo de competitividad y de descrédito del otro, lo cual tiene como consecuencia la creación de *getthos* donde cada grupo de alumnos se adscribe al que le genera menos extrañeza, pues se trata de un equipo donde todos pertenecen a su género, a su grupo étnico y, preferentemente, hablan el mismo dialecto de una lengua que éste. Es decir el constructivismo se topa con un trauma colectivo, una especie de dictadura perfecta de la enseñanza- aprendizaje donde nadie quiere salir de la rutina, de la zona de confort o bien, de lo *deja vú* (*el lugar común*), pues esto es justamente lo más visible, observable y evaluable que, sin embargo, inhibe la creatividad del aprendizaje y la sensibilidad necesaria para la alcanzar conocimientos “emotivos”, intersubjetivos, intuitivos y, en suma, genuinamente interculturales.

2. Fuentes de consulta:

ARCOS, Carlos. Mesa 2 del Primer Foro de Creadores y Pensadores Mayas Zoques, celebrado en la Universidad Intercultural de Chiapas del 12 al 14 de noviembre de 2009.

CASILLAS, Lourdes y SANTINI, Laura (2006). **Modelo Educativo de las Universidades Interculturales**. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

CASSANY, Daniel (1998). **Enseñar lengua**. Barcelona: GRAÓ.

RICO, Lolo. “La televisión merece las críticas que recibe” en **Holistika**. 22 de abril de 2015.

Recurso digital. Disponible en:



http://www.holistika.net/infancia/infancia/la_television_merece_las_criticas_que_recibe.asp

última consulta 22 de abril de 2015.

ROS, Ricardo. “La memorización en el estudio” en **Superación profesional y personal**. 3 de marzo de 2015. Recurso digital. Disponible en: <http://www.pnlnet.com/la-memorizacion-en-el-estudio/> última consulta 22 de abril de 2015.



A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NO MUNDO VIRTUAL: PERCEPÇÕES ACERCA DO PRECONCEITO MACHISTA NAS REDES SOCIAIS

Renália Rafaela Cunha SILVA (UFMA)¹

Marcelo Nicomedes dos Reis SILVA FILHO (UFMA)²

Antonio Carlos Santana de SOUZA (UEMS)³

Resumo: Atualmente é notório o preconceito que a mulher sofre num mundo ainda machista, mesmo com todo espaço conquistado ao longo do tempo, desde a conquista do voto à atuação no mercado de trabalho. As formas de preconceito vêm aumentando cada vez mais com a evolução tecnológica, ou seja, hoje em dia a tecnologia se apresenta como facilitadora e até mediadora do preconceito, seja contra a mulher ou contra outras minorias, emergindo mais facilmente na internet e, mais precisamente nas redes sociais. Nesse sentido, este trabalho busca refletir sobre investidas preconceituosas em posts e similares nas redes sociais envolvendo a mulher, analisando o contexto social e formas de expressão encontradas. Tal investigação terá como base inicial para a construção da pesquisa, contará com as seguintes etapas: a introdução na rede, a busca por dados, a escolha e, por fim, a análise destes em torno da temática já apresentada. A fundamentação teórica a ser usada para a análise dos dados terá em seu bojo pesquisas desenvolvidas por Manuel Castells, além de estudos referente à linguagem e formas de discurso acordado às perspectivas de Ingedore Villaça Koch dentre outros autores que abracem a mesma linha de pesquisa, proporcionando, assim, um melhor desenvolvimento do trabalho em destaque, considerando o uso da linguagem utilizada, formas de expressão, – presença ou não de ‘emotions’, imagens, etc. – as premissas – Maior (Postagem inicial) e Menor (Comentários) – presentes nos textos, bem como o propósito comunicativo dos interlocutores, além da intensidade ou não da repercussão obtida.

Palavras-Chave: Preconceito. Tecnologia. Redes Sociais. Linguagem.

Abstract: Currently it is clear prejudice that women suffer in a world still sexist, even with all the space won over time, since winning the vote to the performance in the labor market. Forms of prejudice are increasing more and more with technological developments, that is, nowadays technology is presented as a facilitator and to a mediator of prejudice, whether against women or against other minorities, emerging more easily on the internet, and more specifically on the social networks. In this sense, this work aims at reflecting on prejudiced invested in posts and similar social networks involving women, analyzing the social context and forms of expression found. Such research will have as a basis for the construction of the research will include the following steps: the introduction into the network, the search for data, choice and, finally, the analysis of these around the theme already presented. The theoretical framework to be used for the data analysis will take into its core research developed by Manuel Castells, and studies related to the language and forms of agreed speech the prospects for Ingedore Villaça Koch among other authors who embrace the same line of research, providing thus a better development of the featured work, considering the use of the language used, forms of expression, - presence or absence of 'emotions', images, etc. - The premises - Major (Initial Post) and Minor (Comments) - present in the texts, as well as the communicative purpose of the interlocutors, besides the intensity or not the obtained repercussion.

Keywords: Prejudice. Technology. Social Networks. Language.

1. Introdução

A mulher no mundo atual vem cada vez mais conquistando espaço no meio social, sempre vista a margem de uma sociedade por vezes machista como a imagem da fragilidade e submissão ao homem, vem ganhando destaque no mercado de trabalho e, respectivamente, em áreas antes destinadas apenas ao sexo masculino. Desde a conquista do voto pelas

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos pela Universidade Federal do Maranhão UFMA. São Bernardo - MA/Brasil. renaliaraphaela@yahoo.com

² Mestre em Educação pelo PPGE da UCB. Docente da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. São Bernardo - MA/Brasil. nicomedes@gmail.com

³ Mestre e Doutor em Linguística. Docente do Programa de Mestrado em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Campo Grande-MS/Brasil. acssuems@gmail.com



mulheres garantido em 1932, através do decreto 21.076⁴ do Código Eleitoral Provisório, a mulher passou a conquistar cada vez mais o seu espaço na sociedade. O exemplo mais atual do espaço conquistado pela mulher é a eleição da primeira presidente – hoje adotada a designação “presidenta” – no ano de 2010, a então ministra-chefe da Casa Civil Dilma Rousseff.

Entretanto, ainda é notória a existência do preconceito contra o sexo feminino, refletindo as marcas de uma sociedade machista significativa em pleno século XXI. Muitas vezes nos deparamos com discursos e/ou situações machistas no mundo virtual. Ainda é corriqueira a presença de críticas vinda de homens em relação ao papel que a mulher contemporânea desenvolve na sociedade.

Partindo da ideia de Linguagem como “o conjunto de sinais de que a humanidade intencionalmente se serve para comunicar as suas ideias e pensamentos” Coutinho (1976), refletiremos como esta se apresenta em uso na escrita as formas de discurso como opressão a imagem da mulher, fazendo uma ponderação sobre investidas preconceituosas em posts e similares nas redes sociais envolvendo a mulher, analisando o contexto social e formas de expressão encontradas.

Diante disso, serão apresentadas mais a frente, algumas situações encontradas em veículos de informação e/ou interação na internet, mais precisamente em redes sociais, mais especificamente no facebook, onde as mulheres ainda são alvo de atitudes machistas, ora apresentadas como objetos (sexuais ou outros), ora como apenas “secretárias do lar”, trazendo à tona o conceito popular de que “Lugar de Mulher é na Cozinha”, refletindo a cerca da linguagem verbal que as define, bem como a presença da linguagem não verbal, através de imagens – uma vez que atualmente comentários diante de postagens se dão através destes –, emotions, etc. Será apresentada ainda uma situação onde a mulher ataca contra si mesma, representado seu próprio corpo como objeto de desejo masculino, dando assim, certa credibilidade ao machismo e as atuações machistas em relação ao seu corpo.

O enredo para construção da pesquisa efetivou-se por meio das seguintes etapas: a introdução na rede, a busca por dados, a escolha e, por fim, a análise destes, apresentados mais a frente, como já destacado anteriormente, embasada principalmente por pesquisas desenvolvidas Alex Primo, Manuel Castells, dentre outros relacionado a interação no ciberespaço, além de estudos referente à linguagem e formas de discurso acordado às

⁴ Ver em *82 anos da conquista do voto feminino no Brasil*. Disponível em: <http://www.tre-es.jus.br/noticias-tre-es/2014/Fevereiro/82-anos-da-conquista-do-voto-feminino-no-brasil>. Acesso em 18/07/2014 às 19:45 hs.



perspectivas de Ingedore Villaça Koch, Mônica Magalhães dentre outros autores que abracem a mesma linha de pesquisa.

2. Para começo de conversa

Este tópico está destinado para destacar alguns conceitos base para a construção desta pesquisa. Serão apresentados os conceitos a cerca de Machismo e Referenciação, bem como a definição do ciberespaço, para assim se ter uma forma linear no andamento desta.

Machismo – Entende-se por machismo a atitude de superioridade dos homens relativamente às mulheres, ou seja, o conjunto de práticas e/ou comportamentos etc., que inferiorizam o gênero feminino e o descriminam de alguma forma. Como assim destaca (Drumont 1980, p.81) “Em termos da colocação adotada, o machismo é definido como um sistema de representações simbólicas, que mistifica as relações de exploração, de dominação, de sujeição entre o homem e a mulher.”. Em suma, uma forma de submissão da mulher em relação ao homem, mediado pela “liderança masculina” (Idem, 1980, p.81).

Referenciação – A referenciação se caracteriza como o processo em que constitui o sentido de um texto, ou seja, a forma como um indivíduo constrói seu discurso a partir de um objeto. Nessa perspectiva Koch (2007, p.124) afirma que

“as formas de referenciação são escolhas do sujeito em interação com outros sujeitos, em função de um querer-dizer. Os objetos de discurso não se confundem com a realidade extralinguística, eles a re(constroem) no próprio processo de interação.”

Assim, no processo de construção de um enunciado – as postagens que aqui serão abordadas – o indivíduo realiza uma atividade discursiva, sendo ela para atingir um objetivo específico, nesse caso, preconceito contra mulher.

Ciberespaço – O ciberespaço, variação da palavra “cyberspace”, que surgiu no romance Neuromancer de Willian Gibson em 1984, se caracteriza por ser uma realidade não física, paralela ao mundo real, desenvolvido a partir das formas de tecnologia, mais especificamente por redes de computadores, onde as pessoas interagem e inter-relacionam-se entre si. Nesse sentido, Levy (1999) afirma que o ciberespaço “é um espaço não físico ou territorial, que se compõe de um conjunto de redes de computadores através das quais todas as informações (...) circulam”.



3. A mulher e a mídia: Reprodução do Machismo no Ciberespaço

Uma das principais possibilidades no ciberespaço, o espaço formado em ambiente virtual, como já definido, é a interação entre pessoas independentemente de sua localização e, muitas vezes, até língua. Por ser um veículo com diversas possibilidades de interação e/ou comunicação, exerce a (re)produção de vários tipos de atividades, se tornando comum a reprodução de diversos tipos de preconceito, dentre eles o contra a mulher, que pode se apresentar de múltiplas formas. Segundo Castells (1942)

A diversificação dos meios de comunicação, a integração de toda a mídia em um hipertexto digital, abrindo caminho para a mídia interativa, e a impossibilidade de exercer controle sobre satélites que emitem sinais de comunicação além das fronteiras ou comunicação via computador por meio da linha telefônica, acabaram destruindo as tradicionais bases de defesa da regulamentação. Castells (1942, p. 299)

Nesse sentido, é cogente refletir sobre um dos papéis que a internet vem desenvolvendo ultimamente, por meio de sites e redes sociais – uma vez que é proporcionado ao usuário um gama de redes de interação, como blogs, orkut, Twiter, e o mais reconhecido no momento, Facebook, dentre diversos outros – como está sendo reproduzida a imagem da mulher de uma forma machista, trazendo à tona três vertentes significativas: a primeira, a mulher como objeto, mais especificamente sexual, a segunda, como a “secretária do lar”, comumente caracterizada como “empregada doméstica”, “dona de casa”, dentre outras designações, uma vez que “A capacidade de difundir imagens e informações via satélite, pelo videocassete ou pela Internet aumentou de forma avassaladora, a ponto de tornar qualquer tentativa de censura de notícias cada vez mais ineficaz (...)” Castells (1942, p.301) e, ainda a mulher sobre si própria, emergindo assim, no comportamento machista.

A discriminação e o preconceito sofrido pela mulher num mundo contemporâneo, como é o século XXI, estão incorporados ao seu cotidiano, muitas vezes imperceptíveis a sociedade (machista) e com a presença da mídia esta forma de preconceito vem se propagando cada vez mais rápido. Nesse sentido Silva (2010) afirma que “(...) a violência que a mulher sofre está no seu dia a dia, incorporada e enraizada no imaginário social coletivo da nossa sociedade, de homens, mas também de mulheres, que legitimam a subordinação do sujeito feminino ao domínio do poder masculino”.



A linguagem como forma de comunicação e expressão entre as pessoas sempre foi o meio pelo qual se propagou essa forma de violência seja ela por meio de atividade verbal ou não verbal, que de acordo com Koch (2013, p.13) aquela primeira é a forma “como se conseguem realizar determinadas ações ou interagir socialmente através da linguagem” e esta segunda como “toda e qualquer comunicação em que não se usa palavras para explicar a mensagem desejada” Araújo (2009). Dessa forma, a linguagem vem como a principal ferramenta de propagação do preconceito machista, apresentando a mulher de diversas formas, como bem destaca Silva (2010):

“A violência contra as mulheres está velada no mascaramento e na subordinação da nossa linguagem cotidiana, no uso de expressões e de diversos jogos de linguagem, nas palavras de duplo sentido, na criação de referenciais para dar conta de uma realidade que não é a mais condizente com o seu papel na sociedade, também na criação de estereótipos que moldam formas singulares de preconceito e discriminação através de personagens da vida cotidiana, tais como a doméstica, a dona de casa, a professorinha, a mãe e a garota de programa estilo exportação, entre tantos outros tipos, cuja imagem se transformou em um objeto tão vendável quanto qualquer outro produto de consumo (...)” Silva (2010, p.560)

4. Referência e referenciação à imagem feminina no século XXI

Às mulheres, sempre foi designado a característica de inferioridade e, ao longo da história ela luta por ideais libertários na sociedade, daí vem o movimento feminista, ou seja, a luta histórica que busca a emancipação das mulheres em relação aos homens, a igualdade de oportunidades no âmbito social e o combate aos preconceitos e desvalorizações sofridas por elas, sendo esta “dividida em duas épocas, separadas pela revolução sexual na década de 60.” Silva (2010) Destacando ainda que

Daquela década em diante, as mulheres conquistaram grandes avanços no campo do trabalho, da política, da economia e no controle do seu próprio corpo, ensejados pelo movimento feminista, movimento social organizado a partir do Ocidente. Ao final do século XIX, na virada do século, passaram a ocorrer manifestações de discriminação contra a mulher. Dessa forma, o movimento voltado para a extensão do direito de voto das mulheres adquiriu visibilidade e maior expressividade. Silva, 2010 apud (Louro, 1997)



4.1. Identidade Feminina: Resistência e Busca Social

A luta feminina sempre existiu, daí a presença de grandes figuras como Princesa Isabel, Dilma Rousseff, dentre outras, que marcaram seus nomes na história. Sempre vistas como dependentes do sexo masculino, esse estereótipo vem sendo desmistificado por elas, uma vez que desde a inserção da mulher, de fato, na sociedade, esta vem buscando cada vez mais sua autofirmação, na construção de uma identidade concreta e significativa no meio social. Identidade esta que Castells (1942, p.22) destaca como “o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado”.

Dessa forma, dentre as três modalidades de identidade apresentadas por Castells⁵, a identidade feminina se encaixa na identidade de projeto “quando os atores sociais, utilizam-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social”. Onde as mulheres encaram o machismo para combater a submissão ao sexo masculino e conquistar um espaço fixo na sociedade contemporânea.

4.2. Movimento Feminista: Autofirmação e Fim do Patriarcalismo

Com a conquista e inserção da mulher no mercado de trabalho, esta vem mudando a formação da família patriarcal, como destaca Castells (1942, p.169) que “Caracteriza-se pela autoridade, imposta institucionalmente, do homem sobre a mulher e os filhos no âmbito familiar”. Dessa forma, a mulher vem quebrando os estereótipos de “dona de casa”, “secretária do lar” etc. e conquistado espaço cada vez maior no mercado de trabalho, antes mantida apenas submissa ao seu marido, além da conscientização de si própria para com seu papel em relação a sociedade. Entretanto, mesmo conquistando seu espaço na sociedade contemporânea, ocupando altas posições no mercado de trabalho e deixando o estereótipo de dona de casa, etc., as mulheres ainda têm que lidar com problemas sociais como o preconceito de gênero no mercado de trabalho, que paga mais para um homem com o mesmo cargo, com a discriminação diária, além das diversas jornadas diárias feminina, onde a mulher precisa dividir-se em dona de casa, mãe, mulher e trabalhadora devido a crendice de que o salário feminino é a apenas “complemento do salário masculino” Castells (1942, p. 208).

⁵ Ver em CASTELLS, Manuel. O Poder da Identidade. Trad de Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra. 1942



4.3. A Imagem da Mulher: Representação Midiática do Ser Feminino

Com o avanço da tecnologia a mulher vem sendo exposta ainda mais à sociedade, entretanto não para seu benefício, mas através de ideais machistas, como sua objetificação, daí a mídia traz as mulheres como objetos sexuais distorcendo sua imagem e oprimindo-a, muitas vezes, a partir de um “padrão de mulher perfeita”, que deve estar com um corpo escultural e disposta a satisfazer as vontades do homem, além da disponibilidade e “aceitação” para com o mesmo, recebendo muitas vezes, adjetivos pejorativos que deformam sua imagem como ser social capacitado e inteligente, tais como: gostosa, filé, ou ainda a sujeição de dona de casa, como: “lugar de mulher é na cozinha”.

4.3.1. A Mídia e a Mulher: A Mulher e a formação de Uma Identidade Distorcida

Outro ponto importante para esta discussão está também na permissividade da própria mulher, que de certa forma não se manifesta diante dessas “agressões” impostas pela mídia e, em alguns casos, se comporta e se apresenta como tal, refletindo assim num comportamento machista contra si própria. Ilustramos aqui a situação decorrente do resultado de uma pesquisa realizada no início deste ano de 2014, pelo IPEA⁶ sobre o estupro de mulheres no Brasil, onde verificou-se a opinião dos brasileiros a respeito do estupro feminino, no qual 58% dos entrevistados acreditam que o estupro sofrido pela mulher é culpa de seu comportamento, destacando os hábitos de vestimentas e/ou o seu comportamento justificavam o ato de estupro, na mesma pesquisa percebeu-se ainda, que o próprio sexo feminino compartilhava dessa ideia. Permitindo assim, perceber o preconceito da própria mulher consigo mesma. Apesar de todas as lutas e conquistas femininas ao longo do último século, é perceptível que o papel da mulher ainda se encontra num estágio do que a mídia e o homem desejam dela, se em alguns momentos o corpo da mulher é cultuado como objeto de desejo, este mesmo corpo esta sujeito a agressões decorrentes da forma de agir que a própria mídia impõe.

No Brasil ao longo do último século propagou-se a figura da Amélia⁷ como a mulher ideal, aquela que jamais deixara o lar a qual não importa o comportamento do marido desde que este continue como o chefe da casa. Apesar do cenário no qual a mulher é apenas dona de

⁶ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Website: <http://www.ipea.gov.br/>

⁷ Personagem Amélia, o estereótipo da mulher perfeita para Mário Lago que Ataulfo Alves musicou. Ver em: Amélia, a mulher de verdade. Disponível em: <http://mulherescantadas.wordpress.com/2011/10/17/amelia-a-mulher-de-verdade/> Acesso em: 18/07/2014 às 12:04 hs.



casa tenha mudado, esta imagem parece que permanece firme na mentalidade de algumas – se não grande parte – pessoas, que esquecem que a configuração da família brasileira tem mudado muito nos últimos anos e que a mulher a cada dia ganha mais espaço como chefe da casa, afirmada por Castells (1942, p. 170) que “A família patriarcal, base fundamental do patriarcalismo, vem sendo contestada neste fim de milênio pelos processos, inseparáveis, do trabalho feminino e da conscientização da mulher”.

Cabe aqui também refletir sobre as escolhas individuais das pessoas, visto que em uma sociedade democrática todos têm direito a elas, então porque à mulher, não lhe é dada a escolha sobre como esta faz uso do próprio corpo como achar mais conveniente?

O padrão midiático ora cultua a mulher objeto ora reprime este mesmo padrão, pois ao mesmo tempo em que a mulher deve estar bonita, sensual, dentre outros adjetivos, deve manter-se recatada “digna de ser esposa” ou “feita para casar”, como é designada em grande parte das vezes.

Diante dessas posições apresentadas, nessa sessão encontra-se o ápice desta pesquisa, a análise e discussões acerca da maneira como se deu o processo de referenciação à imagem da mulher a partir de intervenções machistas no ciberespaço.

Após a busca por os dados disponíveis encontrados na rede, mas especificamente na rede social Facebook, foram coletados os mais relevantes e propícios para a esta produção, onde serão identificadas e refletidas as formas de preconceito contra a mulher. Para tal investigação, o ponto de partida será através da ocorrência dos seguintes elementos: O comportamento e ação do Emissor e o(s) Receptor(es), A escolha dos Objetos-de-discuso, bem como a referência à imagem da mulher, partindo de duas vertentes: a imagem da mulher como Objeto (sexual) e sua representação como “dona de casa”, ambas refletindo o papel da mulher como submissa ao homem.

Para tal investigação, serão utilizadas três premissas maiores, ou seja, três postagens que trazem em seu enredo as vertentes, aqui trabalhadas, apresentadas anteriormente. Serão explicitados ainda, comentários relacionados aqueles, onde serão observados os elementos de caracterização das vertentes. Contudo, para preservar a analogia dos participantes, não o identificaremos, apresentaremos apenas a premissa maior, postagem inicial e, a premissa menor, os comentários acerca daquela. Apontaremos, nesse momento, os elementos utilizados pelos sujeitos no processo de referenciação para a construção de seu discurso, bem como as formas interação entre os participantes desta comunidade.

4.4. Referência I: A Imagem da Mulher Objeto

Para Bourdieu (1999) o corpo feminino sempre esteve submetido ao julgo masculino e, ao longo do tempo o seu corpo não lhe pertenceu verdadeiramente. A TV, a internet e outros meios de comunicação permitiu que a imagem do corpo da mulher fosse explorada de forma que este deixou de ser apenas de propriedade do marido, o que não significa que o domínio da imagem do próprio corpo tenha sido dado a ela.

A ideia da mulher objeto esta construída sob as bases publicitárias na qual a mulher surge como uma mercadoria que pode ser negociada e que esta precisa estar adequada aos hábitos de consumo daquele que por ventura a tenha ou venha a ter. Esse (pre)conceito pode ser identificado na imagem a seguir:



Nesse texto, é criada uma representação da imagem feminina de acordo com um padrão estético, a mulher jovem e bonita, um corpo bem definido e a exposição demasiada de seu corpo, de forma sensual, como um atrativo aos olhos masculinos.

Temos aqui dois planos da linguagem, o verbal e o não verbal. Enquanto no plano verbal vemos uma crítica a mulher que foge a um padrão estético, em segundo plano o não verbal, temos a apresentação desse padrão.

No trecho principal da frase “Mulher deve ser a única coisa no mundo que quanto mais pesada, mais fácil de pegar”, de um lado temos a referência do corpo da mulher “pesada” ao fato “pegar”, ou seja, quanto mais fora do peso a mulher estiver, mas fácil ela se entregará a um homem e, em contrapartida quanto mais esbelta e em forma a mulher estiver, mais difícil de se conquistar será.



Nessa propaganda é refletida um conceito de valores, o que e quanto a mulher vale em relação ao seu corpo. Quanto mais fora de forma ela estiver, menos valorizada é, submetendo-se a aceitar qualquer forma de relacionamento e até, ela ir atrás do homem e, quanto mais em forma ela estiver, mais valorizada e cobiçada é, no plano masculino.

Reafirmando esse estereótipo, apresentam-se os comentários, realizados na postagem, onde mesmo sem a identificação dos interlocutores é possível reconhecer os falantes (masculino ou feminino). Nos trechos:

“As feministas piram” e, em resposta “Feminaze”, “Nessa Altura de campeonato já devem ter até tentado sequestrar o dono da página”, percebe-se uma referência e ironia ao movimento, a busca das mulheres pela emancipação ao sexo masculino. Ainda temos, nessa perspectiva machista, o trecho: “Um fato incontestável”, onde o (inter)locutor reafirma explicitamente o primeiro texto.

Já no trecho: “Não é tão diferente com o os homens”, é possível perceber a defesa em relação a mulher, fazendo referência ao que ocorre com os homens, ou seja, o homem também é valorizado ou desvalorizado de acordo com seu peso. Mesmo que implicitamente, é possível perceber e/ou referenciar que nesta fala o (inter)locutor é mulher.

Ainda, nesse texto, temos a presença dos seguintes comentários: “Ai gente que maldade kkkk”, “hahhhaha que bosta” e “kkkkkkkkkkk essa foi pesada”, que não exprimem explicitamente a opinião do (inter)locutor, entretanto, as expressões “kkkk”, “hahhhaha” e “kkkkkkkkkkk” refletem tom humorístico, referindo a postagem ao gênero humor.

A análise dos elementos verbais e não verbais desta imagem permite a conclusão de que a mulher é vista como um objeto sexual, onde precisa manter um padrão estético, tratada como um produto, que existe de ambas as formas e valores, mais serão sempre analisadas a partir de um referencial, o “padrão estético” estabelecido, cabendo ao homem decidir sobre seu corpo e como este deva ser.

4.5. Referência II: A Imagem da Dona de Casa

Na hierarquia de uma sociedade patriarcal o homem é o comandante da família, é dele o direito sobre os demais membros que compõe o seu “clã”, enquanto o papel da mulher resume-se apenas aos trabalhos domésticos e a educação dos filhos. Percebemos que esta mentalidade ainda reina na maioria dos textos que se propagam pela rede, mesmo com toda conquista feminina na sociedade, a cozinha e as tarefas do lar ainda são espaços atribuídos a ela, como destacado na imagem a seguir:



Nessa segunda figura, a representação da mulher se apresenta de duas formas: a primeira, a mulher forte que malha, corre atrás de seus objetivos, a meta de busca e realização dos seus sonhos; e a segunda como ainda a dona de casa submissa ao seu marido.

No primeiro plano verbal temos duas referências a mulher. No trecho: “Mulher, corra atrás de seus sonhos”, vemos o referencial de mulher batalhadora, que sai do âmbito doméstico para o âmbito social, o mercado de trabalho, demonstrada no plano não verbal da imagem, pela mulher pronta para correr uma maratona. No trecho seguinte: “E na volta me traga uma cerveja”, referencia o domínio que o homem ainda possui sobre a mulher e que, mesmo trabalhando fora de casa, ela tem obrigações domésticas, dentre elas, cuidar e servir sempre ao seu marido. No comentário: “E vá rápido que a carne tá queimando”, é possível identificar a reafirmação desse domínio do homem sobre a mulher “e vá rápido”, e referenciando a mulher ao ser dona de casa, obrigações domésticas “que a carne tá queimando”. Temos ainda a presença do comentário “boa”, que mesmo de forma simples, concorda ao que foi postado.

No trecho: “E se não alcançar seus sonhos, pelo menos emagrece”, é referenciada a imagem da mulher a representação do estereótipo de padrão estético, dando uma tripla jornada ao sexo feminino, onde a mulher deve cuidar do marido, da casa e ainda manter-se bonita.

Em “vai de costas que é pra eu pensar que você já está voltando kkk” percebe-se mais uma vez a referência humorística dada postagem, entretanto com a submissão ao



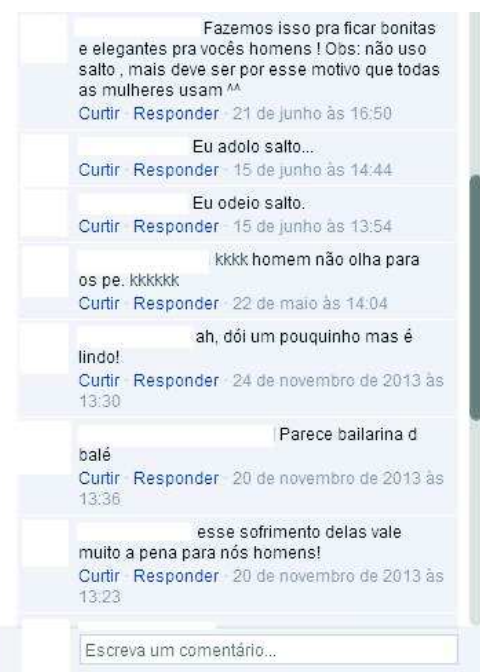
homem, ou seja, implicitamente a frase esclarece que a mulher deva ser rápida, voltar logo para atender ao capricho masculino.

Em contrapartida, temos o comentário “vai sonhando com a cerveja kkk”, que deixa claro a posição feminina diante dessa “ordem”, a mulher vai atrás de seus sonhos, sua realização, resistindo a submissão ao marido.

Em conclusão aos elementos apresentados, nesta segunda figura temos mais uma referência dada a mulher “dona de casa” e que, mesmo com todo o espaço conquistado fora de casa, esta ainda mantém obrigações domésticas e, principalmente, com seu marido. Percebe-se ainda, que muitos compartilham dessa ideia e que, nem o mundo contemporâneo foi capaz de quebrar totalmente esse padrão machista.

4.6. Referência III: O Reflexo de Si Mesma

Numa era que cultua extremamente a beleza, a mulher passou a ser cobrada não apenas pelos seus talentos domésticos. No século XXI a beleza passa a ser também uma prioridade feminina, a imposição da mídia que constrói um determinado padrão de beleza faz com que a mulher comece uma verdadeira procura, muitas vezes desenfreada, pela “fonte da juventude” a “beleza eterna”, oferecida pelas empresas cosméticas em forma de cremes, loções e outra infinidade de produtos. Percebe-se que no ciberespaço existe um enorme apelo pelo corpo feminino magro e/ou definido em academia, além da manter sempre uma aparência bem arrumada, contendo em seu enredo maquiagem, roupa e etc., como podemos observar:





Nessa terceira figura vemos a representação da mulher sobre si mesma, aquela que faz de tudo para estar bela, ser admirada e elogiada.

Assim como as demais imagens, temos dois planos: o verbal e o não verbal. No plano verbal temos a frase que compõe a figura: “Mulher não gosta de sofrer?”, essa remete ao sofrimento que muitas mulheres possuem em relação aos homens, seja por amor ou outros. Em contrapartida, o plano não verbal da imagem reflete o sofrimento que a mulher passa para estar sempre bela e que este vale a pena.

No primeiro comentário temos o seguinte texto: “Fazemos isso pra ficar bonitas e elegantes pra vocês homens!”. É possível perceber a referência do uso do salto alto pela mulher a percepção do homem, ou seja, a mulher só usa salto alto para ficar bonita para o homem, seja ele seu namorado, marido, etc., seja para ser admirada na rua. Em complemento a este comentário, temos o seguinte trecho: “Obs: Não uso salto, mais deve ser por isso que todas as mulheres usam”, temos a confirmação do (inter)locutor da referência do salto ao homem e, é possível perceber ainda, o sexo daquele – uma mulher – em dois trechos com o uso do verbo em primeira pessoa: “Fazemos isso” e “Não uso salto”.

Ainda temos os comentários: “Eu adolo salto”, “Eu odeio salto” e “ah, dói um pouquinho mas é lindo”, onde é de fácil entendimento que os (inter)locutores são do sexo feminino, onde o primeiro e o terceiro comentário, aqui explanados, demonstram esse apelo da mulher pela aparência, perceptível nos trechos: “Eu adolo” – variação do verbo adorar/adoro – e “mas é lindo”, onde o mas contraria o que já foi dito anteriormente, ou seja, apesar da dor, é lindo e a mulher usa mesmo assim.

No comentário: “kkkk homem não olha para os pé. Kkkkkkk” percebe-se uma crítica em relação a percepção do homem em relação ao salto alto, onde não há importância para a mulher de salto. Já no comentário: “Esse sofrimento delas vale muito a pena para nós homens”, vê-se o contrário do que apresentava o primeiro comentário. No trecho “para nós homens” indica a fala de um (inter)locutor masculino, que confirma a referência da mulher de salto alto ao agrado do homem “vale muito a pena”.

Ainda há nessa figura uma referência da mulher de salto alto a profissão de bailarina, uma vez que o plano não verbal traz a posição do pé feminino no salto alto uma característica própria da dança, a bailarina na ponta do pé.

Após a apresentação dos elementos presentes nessa figura, é possível concluir que a busca pela beleza que a mulher faz, remete ainda, a padrões masculinos, ou seja, para a afeição do sexo oposto. A mídia, com uma vasta extensão de utilidades, sempre propagou um



padrão de beleza, seja pela televisão, internet ou outros meios, acarretando na busca da mulher por este padrão. Os resultados sempre vêm, seja positivo ou negativo, uma vez que detectou-se a presença do (inter)locutor que confirmava a referência da mulher bem caracterizada ao homem, que esse esforço vale a pena.

5. Para concluir

A mulher ao longo da história sempre foi representada a partir de concepções masculinas e sempre vista a margem da sociedade, submissa ao sexo masculino. Em pleno século XXI essa concepção não mudou e, mesmo com todas as conquistas feministas ela continua sendo alvo de preconceito, discriminação e mesmo violência.

Com a evolução do tempo também veio a mídia e todo aparato que esta proporciona a sociedade, como a comunicação e interação entre os usuários de forma instantânea e, atualmente, a maioria em tempo real. Temos como principal exemplo as redes sociais, dentre elas o facebook. Essa extensão do mundo real para o virtual trouxe consigo a propagação da violência sofrida pela mulher, onde em um meio só de comunicação podemos encontrar diversas formas de discriminação.

Pelo que pode-se perceber ainda está longe a ideia de fim do preconceito contra a mulher, uma vez que esta, mesmo que implicitamente, ainda está submissa a imagem do homem, onde sua imagem deva ser reflexo dos anseios masculinos. Mesmo com a entrada no mercado de trabalho, da mulher é exigido a dupla, tripla, quádrupla ou mais jornadas diárias. A mulher que trabalha, ainda tem que cuidar da casa, dos filhos, atender as necessidades do marido e ainda manter-se sempre com boa aparência.

As linhas de cosméticos ou outros produtos de mercado destinadas a mulher possui uma vasta extensão, até inúmeras vezes maiores que para homens, pois da mulher é sempre exigido mais, principalmente de sua aparência, uma vez que durante o processo de pesquisa foi detectado uma exigência maior quanto a imagem, exigida tanto pelo marido, como pela mídia e também no mercado de trabalho. Dessa forma, a mulher se apresenta como Objeto-de-discurso de “N” formas, mas sempre ocupando uma posição inferior ao homem, pois não basta a mulher ser apenas mulher, ela deve trazer consigo amplas caracterizações que atendam a necessidade masculina. Entretanto, esta ainda está sujeita a discriminações machistas, apresentadas sem impedimento nenhum através da mídia.

6. Referências



ARAÚJO, Genilson. Linguagem Não Verbal. Disponível em: <http://genilsonaraujo.wordpress.com/2009/08/08/linguagem-no-verbal/>. Acesso em: 18/07/2014 às 11:29 hrs.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. et al. (org). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. (Coleção Clássicos da Linguística)

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. Trad de Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra. 1942. (Coleção A Era da informação: Economia, Sociedade e Cultura; Vol. 1)

_____. **O Poder da Identidade**. Trad de Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra. 1942. (Coleção A Era da informação: Economia, Sociedade e Cultura; Vol. 2)

COUTINHO, I. L. **Gramática histórica**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

CRUZ, Ruleandson do Carmo Cruz. Preconceito Social Na Internet: A Reprodução de Preconceitos e Desigualdades Sociais a Partir da Análise de Sites de Redes Sociais. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.17, n.3, p.121-136, jul./set. 2012.

DRUMONT, Mary Pimentel. **Elementos Para Uma Análise do Machismo**. Perspectivas. São Paulo: 1980. p.81-85.

KOCH, Ingedore Grunfield Villaça. **O Texto e a Construção dos Sentidos**. 10ª Ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. Linguagem e Cognição: A Construção e Reconstrução de Objetos-de-discurso. **Veredas, revista de estudos linguísticos**. Juiz de Fora, V. 6, n.1, p.29-42.

_____; FÁVERO, Leonor Lopes. Discurso e Referência. **Alfa**, São Paulo, 28:11-16, 1984.

SILVA, Sergio Gomes da. Preconceito e discriminação: as bases da violência contra a mulher. **Psicologia Ciência e Profissão**, vol. 30, núm. 3, 2010, pp. 556-571.



O FUNCIONAMENTO ENUNCIATIVO DOS ADJETIVOS *RICO* E *ESCURO* NA CAMPANHA PUBLICITÁRIA DO AZEITE GALLO

Giseli Veronêz da Silva¹
Thalita Nogueira de Souza²

Resumo: O presente texto é resultado de estudos realizados na disciplina Estudos Gramaticais do Português ofertada no curso de Pós- graduação *Stricto Sensu* em Linguística, e tem como proposta analisar os sentidos dos adjetivos *rico* e *escuro* no acontecimento de linguagem da campanha publicitária de divulgação da embalagem de vidro escuro do azeite *Gallo* produzida exclusivamente para o Brasil. Para a realização deste trabalho mobilizamos os conceitos teóricos da Semântica do Acontecimento, de Eduardo Guimarães (2005), semântica que considera que a análise do sentido da linguagem deve localizar-se no estudo da enunciação, do acontecimento do dizer, bem como os estudos enunciativos de Luiz Francisco Dias (2000, 2003) para mostrar que, a gramática pode ser compreendida e semantizada na relação entre as dimensões orgânica e enunciativa da língua.

Palavras-chave: Gramática; Adjetivo; Semântica do Acontecimento.

Abstract: This text is the result of studies in the discipline of Portuguese Grammar Studies offered in the course of Postgraduate Senu Stricto in Linguistics, and has the purpose to analyze the meaning of adjectives rich and dark in the event of language advertising campaign disclosure packing dark glass of Gallo olive oil produced exclusively for Brazil. For this work we mobilized the theoretical concepts of the Semantic of the Event, Eduardo Guimarães (2005), semantics that considers the analysis of the meaning of language should be located in the study of enunciation, the event's say, and the enunciative studies Luiz Francisco Dias (2000, 2003) to show that the grammar can be understood and semanticized in the relationship between organic and enunciative dimensions of language.

Keywords: Grammar; adjective; Semantics of the Event.

1. Introdução

Neste trabalho propomos apresentar uma análise da classe gramatical “adjetivo” na perspectiva teórica da “Semântica do Acontecimento” de Eduardo Guimarães (2002) e de estudos enunciativos desenvolvidos por Luiz Francisco Dias (2000, 2003). Tomamos como material analítico os adjetivos: *rico* e *escuro* presentes no acontecimento de linguagem da

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Linguística–UNEMAT giseliveronez@gmail.com.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Linguística – UNEMAT. nogueirathalita@outlook.com.



campanha publicitária da marca de azeite *Gallo*, direcionada ao consumidor brasileiro, criada pela AlmapBBDO³.

Considerando que o nosso objetivo é analisar o adjetivo, trazemos aqui algumas definições para esta classe gramatical. De acordo com alguns gramáticos o adjetivo é: “a palavra que restringe a significação ampla e geral do substantivo”. Rocha (2005, p. 96). Conforme Cunha & Cintra o adjetivo é

essencialmente um modificador do substantivo. Serve 1º) para caracterizar os seres, os objetos ou as noções nomeadas pelo substantivo, indicando-lhes a) uma qualidade (ou defeito), b) o modo de ser, c) o aspecto ou aparência, d) o estado. 2º para estabelecer com o substantivo uma noção de tempo, tempo, espaço, de matéria, de finalidade, de propriedade, de procedência, etc. (ADJETIVO DE RELAÇÃO). (2007,p. 245)

Já para Bechara (2010, p.104) o adjetivo é “a classe de lexema que se caracteriza por constituir a delimitação do substantivo, orientando a referência a uma parte ou a um aspecto do denotado”. Por outro lado, para observar enunciativamente o adjetivo é necessário compreender que “as expressões linguísticas significam no enunciado pela relação que têm com o acontecimento em que funcionam”. Guimarães (2005, p.05)

Nesse sentido, este trabalho busca mostrar que é possível analisar a classe gramatical adjetivo a partir de seu funcionamento semântico-enunciativo, ou seja, uma compreensão dos fenômenos gramaticais da língua para além da ordem estrutural. Para isso tomamos a concepção de Dias (2000). Em seu trabalho, o autor explica o funcionamento gramatical da língua a partir de três dimensões: orgânica, histórica e pedagógica. A esse respeito, ele afirma

orgânica porque é um corpo de conhecimentos sobre a língua que aspira completude. Ela abre mão do detalhamento e do aprofundamento específicos da abordagem linguística em benefício de uma visão integral da língua. [...] A dimensão histórica está em relação necessária que uma gramática mantém com o campo do saber sobre linguagem no interior do qual nasceram as gramáticas no decorrer da história. [...] A terceira dimensão, em que se inscreve a nossa concepção de gramática é a dimensão pedagógica. Nesse aspecto, defendemos a tese de que a gramática tem um compromisso de ensino com a língua [...] quando falamos em ensino de gramática estamos antes de tudo falando o ensino do conhecimento sobre a língua, fundamentado em uma boa reflexão sobre o seu funcionamento. (DIAS, 2000, p. 21; 22)

³ Disponível em: <http://www.almapbbdo.com.br/index.php#section=noticiat> . Acesso : 08/05/2015.



Dessa maneira, o conceito de gramática é compreendido além das categorias morfológicas e das descrições de funções sintáticas, ou de aspectos da constituição de gramáticas históricas. Ao tratarmos a gramática por meio dessas três dimensões, buscamos observar o funcionamento enunciativo da língua no acontecimento de linguagem.

Como diz Guimarães (2005), o tratamento da enunciação deve se dar num espaço em que seja possível considerar a constituição histórica do sentido da linguagem fora da relação com a lógica ou a gramática ou como o matematizável ou como uma estrutura biologicamente determinada. Desse modo, nos distanciamos, por exemplo, da concepção como a de Bechara (2010, p.14), para este gramático,

cabe à gramática normativa que, não é uma disciplina com a finalidade científica e sim pedagógica, elencar os fatos recomendados como modelares da exemplaridade idiomática para serem utilizados em circunstâncias especiais do convívio social. A gramática normativa recomenda como se deve falar e escrever segundo o uso e a autoridade escritores corretos e dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos.

Diferentemente da noção de gramática apresentada por Bechara, Dias (2003) considera que a gramática procura explicar a língua a partir de uma organicidade, porém a dimensão puramente orgânica estrutural da língua não fornece todas as condições para conhecermos uma língua. Assim, a dimensão orgânica da língua requer uma interligação necessária com uma outra dimensão chamada de enunciativa⁴, e desta forma, podemos formular os contornos da área de estudos da linguagem denominada de gramática, ou seja, os estudos enunciativos vão além da materialidade estrutural da língua.

Nossa proposta é observar que a análise do adjetivo possibilita múltiplas interpretações dependendo da cena enunciativa em que é enunciado. E é nesse sentido que vamos analisar as designações do adjetivo *rico* e *escuro* na campanha publicitária da marca portuguesa do Azeite *Gallo* amplamente divulgada em revistas de circulação nacional, internet e programas de TV⁵. Entendendo que a designação é

o que se poderia chamar de significação de um nome, mas não enquanto algo abstrato. Seria a significação enquanto algo próprio das relações de linguagem, mas enquanto uma relação linguística (simbólica) remetida ao

⁴ Ver Dias (2003) “A Sintaxe em novas dimensões”.

⁵ Disponível em: <http://exame.abril.com.br/marketing/noticias/gallo-divulga-vidro-escuro-em-campanha>. Acesso: 26/05/2012.



real, exposta ao real, ou seja, enquanto uma relação tomada pela história. GUIMARÃES (2005, p.9)

As expressões linguísticas *rico* e *escuro* enquanto adjetivos, designam, significam, funcionam como algo que surge para nossos sentidos como uma entidade identificada na e pela linguagem. “O que interessa é saber, no que diz respeito à relação da linguagem com as coisas, como ao se dizer algo fala-se das coisas” (Idem, p.9). Dessa maneira, as coisas são referidas enquanto significadas e não simplesmente como existentes.

Partindo da perspectiva que a prática da linguagem e conseqüentemente a análise da gramática deve se realizar através de textos, além das conceituações do campo teórico da Semântica do Acontecimento, trazemos para este trabalho o conceito de texto desenvolvido por Guimarães (2011, p.19) em *Análise de Texto*, que define o texto como “uma unidade de sentidos que integra enunciados no acontecimento de enunciação”.

Assim, o enunciado tem uma consistência interna e uma independência relativa em relação as sequências linguísticas que com ele integram o texto. Guimarães (2005). Ou seja, um texto não é um conjunto de enunciados, nem uma unidade composta por enunciados. O texto se caracteriza por uma relação com outras unidades de linguagem, os enunciados, que significam nessa relação (Idem, p.20). E não se trata de uma relação caracterizada pela segmentalidade. “A integração se faz por uma relação transversal entre elementos diversos e a unidade a qual se reportam” (2011, p.43).

As expressões linguísticas *rico* e *escuro* definidas como adjetivos pelas gramáticas se designam como uma unidade de análise que integra o texto na relação com a história, ou seja, no acontecimento de linguagem em que funcionam. Assim, nossa proposta engloba tanto a dimensão orgânica da língua, por considerar que os textos são constituídos por palavras, como a dimensão enunciativa, que busca analisar a língua além de sua estrutura.

2. O azeite “Gallo”

Conforme o site oficial⁶, a marca de *Azeite Gallo* foi a primeira marca portuguesa de azeites no mundo e a terceira marca no ranking mundial, em 2010 foi considerada como a “melhor do mundo”. Fundada em Portugal em 1919 por um visionário chamado Victor Guedes, segundo este empresário “Gallo é sinônimo da alma portuguesa e da nossa tradição”. Somos apaixonados por azeite e trabalhamos neste mundo mágico há 90 anos”. Conta a lenda

⁶ Disponível em: <http://www.gallooliveoil.com/br/heranca-gallo/historia.aspx> . Acesso: 04/05/15.



que o Senhor Victor Guedes decidiu dar o nome Gallo ao azeite numa manhã em que, depois de acordar abriu as janelas do seu quarto e ouviu um galo a cantar.

A reputação do *Azeite Gallo* foi construída numa sólida base de qualidade e numa constante sede de novo conhecimento. A nossa equipe trabalha diretamente com os produtores, os lagares, investigadores e blenders para aprender todos os dias mais sobre o azeite e desta forma melhorar a qualidade dos nossos produtos desde 1919. Para este empresário, produzir um azeite de extrema qualidade implica um conhecimento extenso, trabalho e aprendizagem constantes, e uma dedicação que nasce de uma enorme paixão.

Em 2011, o *Azeite Gallo* passa a utilizar uma embalagem de vidro escuro, para proteger a qualidade do azeite até a mesa dos consumidores criando uma campanha para o mercado brasileiro. Contudo um dos anúncios, o qual iremos analisar, foi retirado de circulação pelo Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária- CONAR⁷, por permitir interpretações equivocadas, uma vez que foi acusado de racismo.

3. Análise

Passemos agora ao nosso objetivo que é analisar o funcionamento enunciativo dos adjetivos *rico* e *escuro*, no texto da campanha publicitária da marca portuguesa de *Azeite Gallo*, que será tratada aqui, como acontecimento de linguagem, assim como propõe Guimarães (2005).

Segue o texto publicitário⁸:

⁷ Disponível em: <http://www.conar.org.br/>. Acesso em: 28/05/15.

⁸ Disponível em : http://www.em.com.br/app/noticia/economia/2012/03/09/internas_economia.282515/anuncio-do-azeite-gallo-acusado-de-racismo-tera-de-ser-alterado.shtml. Acesso: 02/05/15



Ao examinarmos o texto acima pela perspectiva gramatical, à primeira vista vemos o que Dias chama de dimensão orgânica, ou seja, um texto organizado sintaticamente por classes de palavras (artigos, substantivos verbos adjetivos e etc.). Aspectos gramaticais presentes nos livros didáticos e nas gramáticas que apresentam na maioria das vezes exercícios de reconhecimento de gênero textual, de identificação, substituição, flexão e reescrita de frases e orações⁹ nos quais aparecem a classe gramatical do adjetivo.

Seguindo ainda dimensão orgânica da língua, o texto publicitário do *Azeite Gallo* pertence ao gênero textual, anúncio e tem o objetivo de promover a venda do azeite. Conforme as concepções gramaticais apresentadas acima, os adjetivos *rico* e *escuro* modificam, caracterizam, restringem, delimitam os substantivos *azeite* e *vidro*.

Visto a partir da semântica enunciativa, consideramos a campanha publicitária do *Azeite Gallo* como uma cena enunciativa, ou seja, como a distribuição dos lugares de enunciação. “aquele que fala” (locutor) e “para quem se fala” (alocutário), na qual é possível observar que o texto publicitário se constitui a partir do seguinte dizer: *O nosso azeite é rico. O vidro escuro é o segurança*, além disso notamos que a embalagem do azeite faz sombra à Oliveira e que o enunciado se projeta como parte da própria Oliveira.

Pensando no enunciado que constitui a cena enunciativa, estamos no espaço de enunciação da Língua portuguesa nacional, “língua de um povo, enquanto língua que o

⁹ Conforme a gramática normativa a oração contém verbos, assim toda oração é uma frase mas nem toda frase é uma oração.



caracteriza, que dá a seus falantes uma relação de pertencer a esse povo”. Guimarães (2007, p.02), visto que é um acontecimento de linguagem no espaço de enunciação nacional, ou seja, pertence e é destinada ao povo brasileiro.

Nessa cena enunciativa temos um acontecimento de linguagem no qual se inscreve um Locutor com L maiúsculo que se apresenta como origem do dizer (*Gallo*) que se divide em locutor x, em que (x=agência publicitária AlmapBBDO,) responsável pelos enunciados da campanha brasileira do *Azeite Gallo*, autorizada pelo lugar social para dizer e realizar propagandas publicitárias.

Temos ainda nessa cena enunciativa um enunciador coletivo “lugar de dizer que se caracteriza por ser a voz de todos como uma única voz”, Guimarães (2005, p.38) representado pelo pronome possessivo (*nosso*) que diz: *nosso azeite*, incluindo o consumidor brasileiro, dirigindo-se ao alocutário-x (possível consumidor do *Azeite Gallo*). Conforme Guimarães (Idem), sem essa disparidade entre locutor x e Enunciador que é constitutiva do Locutor, não há enunciação, não há acontecimento de linguagem.

Ao enunciar: *O nosso azeite é rico*, o dizer do locutor-x traz um memorável que significa no presente deste acontecimento de linguagem a fabricação/ transporte do azeite vindo de Portugal para o Brasil, enquanto alimento *rico*, chamado inclusive de “ouro líquido”¹⁰ projetando uma futuridade de sentidos de que o adjetivo *rico* integra o texto à medida que remete a todo um processo de fabricação historicamente confiável do *Azeite Gallo*, significando: qualidade incontestável, um alimento clássico, saudável, premiado e nutritivo.

Na sequência: *O vidro escuro é o segurança*, o dizer do locutor x integra o texto por um relação transversal Guimarães (2011) que possibilita uma multiplicidade de sentidos, principalmente por ter sido questionado como um enunciado racista. Ao adjetivar o vidro como *escuro*, este enunciado pode estar rememorando a figura do homem negro enquanto uma classe de profissional, “o segurança”.

Por outro lado, também traz o memorável de que a exposição à luz pode prejudicar a qualidade do *Azeite Gallo*. Em 2011 a marca muda o acondicionamento do azeite lançando a primeira embalagem de “vidro *escuro*” que é o “segurança” projetando nesse acontecimento de linguagem sentidos de: proteção, preservação, não oxidação do azeite, uma vez que a embalagem sombreia e protege a Oliveira.

¹⁰ Disponível em <http://www.unimed.coop.br/portalanimed/cartilhas/azeite-de-oliva/>. Acesso: 08/05/2015.



4. Considerações Finais

Considerando que o objetivo deste texto é analisar / mostrar os sentidos do adjetivo *rico* e *escuro* para além do plano orgânico estrutural da língua no anúncio publicitário do *Azeite Gallo*, entendemos que os adjetivos se designam pela relação das dimensões orgânica e enunciativa da língua, enquanto um acontecimento de linguagem.

Pelas análises, chegamos ao entendimento de que os adjetivos *rico* e *escuro* integram a unidade do texto por uma relação transversal não-linear, pois o funcionamento do texto está relacionado a procedimentos de constituição de sentidos que não são segmentais (GUIMARÃES,2011).

A significação dos adjetivos *rico* e *escuro* no enunciado *O nosso azeite é rico. O vidro escuro é o segurança*, se dá pelo modo como atravessam o texto produzindo uma dispersão de sentidos como, *rico: qualidade incontestável, um alimento clássico, premiado, saudável, nutritivo/ escuro: proteção, preservação não oxidação do azeite*, que estão em constante movimento no acontecimento de linguagem.

5. Referências

- BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da língua portuguesa**. Nova Fronteira, 2010.
- CUNHA, Celso et al. **Nova gramática do português contemporâneo-3.ed.**- Rio de Janeiro: Lexikon Informática, 2007.
- DIAS, Luiz Francisco. **Gramática e ensino do português: abrindo horizontes**. Língua e ensino: dimensões heterogêneas. Maceió: Edufal, 2000.
- _____. A sintaxe em novas dimensões. In: TOLDO, Claudia Stumpf (Org.). **Questões de Linguística**. Passo Fundo, RS: UPF Editora, 2003.
- GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do Acontecimento: um estudo enunciativo da designação**. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- _____. **Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem**. Campinas, Editora RG.4.ed.2010.
- _____. **Análise de Texto - Procedimentos, análises, ensino**. Campinas: Editora RG, 2011.



_____. O multilinguismo e o funcionamento das línguas. In : **Revista Brasileira do Iphan. Línguas do Brasil.** Nº 6, Jan. / Fev. de 2007.

LIMA, Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa.** .- 44º ed.- Rio de Janeiro: J. Olympio, 2005.



O GÊNERO ANEDOTA E SEU EFEITO DE SENTIDO PEJORATIVO NO DISCURSO DE (TRANS) FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DA MULHER

Elisângela Leal da S. AMARAL (UEMS)¹
Marlon Leal RODRIGUES (UEMS)²

Resumo: A Análise de Discurso (AD), ciência que tem o discurso como objeto, nasce na França de 1960, atribuindo *status* de paternidade a Michel Pêcheux. É também chamada de “disciplina de entremeios” por efetivar-se entre os limites da Linguística, Psicanálise e Materialismo Histórico. Os conceitos que a compõem, permite aos pesquisadores e analistas efetuarem uma leitura representativa de uma coletividade social. No discurso, a(s) ideologia(s), o político, a história, o sujeito, e as condições de produção se aliam permitindo construções de sentidos onde se encontram o passado e o presente por meio dos já ditos, dos (inter)discursos. Para a AD, o sujeito se configura uma representação a partir de um posicionamento social. É nesse sentido que um discurso, ao ser proferido por um sujeito, ecoa a historicidade de um dado grupo, como é o caso da mulher no Brasil. Uma minoria que traz em sua historicidade uma carga histórica de pré-conceito e discriminação. Analisar a representação da mulher no gênero anedota, além de apresentar uma identidade constituída para a mulher nesta sociedade machista, permite um olhar na direção dos sentidos que constituem a identidade do machista, que, ao transformar em piada a imagem feminina, tenta reduzir a objeto de deboche a sua própria origem: a mulher.

Palavras-chave: Discurso. Anedota. Mulher. Identidade.

Abstract: Discourse Analysis (AD), which has science discourse as object, born in France 1960, assigning paternity status to Pêcheux. It is also called "discipline inset" to be effected within the limits of Linguistics, Psychoanalysis and Historical Materialism. The concepts that comprise it, allows researchers and analysts effecting a representative reading of a social collectivity. In his speech, the (s) ideology (s), the political, the story, the subject, and the conditions of production are combined allowing constructions of senses where the past and present through already said, the (inter) speeches. In AD, the subject sets up a representation from a social position. In this sense, a speech to be delivered by a subject, echoes the historicity of a given group, as is the case of women in Brazil. A minority that brings in its historicity a historical burden of preconception and discrimination. To analyze the representation of women in the joke genre, in addition to presenting an identity constituted for the woman in this male-dominated society, allows a look in the direction of the senses that constitute the identity of the writer who, to make a mockery of the feminine image, attempts to reduce the object debauchery of their own origin: the woman.

Keywords: Speech. Anecdote. Woman. Identity.

1. Introdução

¹ Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). elisilvamaral@hotmail.com

²Pós-Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), professor do Curso de Letras e do Mestrado Acadêmico da Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMS). marlon@uems.br



A formação ou construção da identidade demanda um processo de rompimentos, negativas, transformações e confrontos. Os grupos ou gêneros considerados minoritários, em especial, experimentam essas questões, de forma muito contundente, situados em um espaço histórico-temporal.

Na Análise de Discurso, um conjunto de formações imaginárias colabora para a efetivação da identidade, uma vez que a mesma se delimita/demarca em relação ao outro. E é por meio do discurso fazendo sentido que o ser, depois de interpelado pela ideologia, é configurado em sujeito, tem sua identidade demarcada.

Nesse sentido a linguagem oferece a contribuição de auxiliar na produção de efeitos de sentidos. As palavras, não significam por si, mas, repletas de historicidade, circulam ou veiculam ditos, não ditos e interdiscursos, que pelo processo parafrástico ou polissêmico manterão os já ditos e também trarão o “novo” dizer para a identificação do “novo” sujeito.

Transformando-se o discurso, fazendo-se novo, novos sujeitos também se observam. Nesse sentido a mulher vem rompendo com sua “imagem do passado”, motivando uma “nova” (outra) discursividade que, frente ao outro, requer rompimento, reivindica novo espaço, configura uma “nova” história.

Este trabalho pretende conhecer, por meio das anedotas machistas, a configuração que a identidade feminina vem sofrendo ao longo da historicidade, afirmativas, negativas e transformações dos últimos tempos.

Para se alcançar essa finalidade, serão utilizados os instrumentos de interpretação fornecidos pela AD, a fim de perceber a relação estabelecida entre os enunciados presentes no gênero anedota e a construção de sentidos de valores sociais presentes na sociedade de hoje e na sociedade de ontem, com o objetivo de investigar se houve transformação.

2. Considerações sobre identidade para a Análise de Discurso

Em Análise do Discurso (doravante AD), não é possível falar de identidade sem alguma medida de reflexão sobre certos conceitos básicos presentes no referencial teórico dessa ciência que, de alguma forma, interferem nos conceitos que, geralmente, são atribuídos ao termo. Sem eles, as definições não fariam o mesmo sentido para as considerações pretendidas por meio deste estudo.



Como seres simbólicos que somos, sempre aptos a reclamar os sentidos (das palavras, dos discursos ou das situações), logo nos predisposmos a conceituar ou a buscar o sentido de uma palavra, de um significante, se já não é raro fazermos isso com outros, muito mais insistentemente o fazemos com a “identidade”, que diretamente nos define e nos significa.

Em AD, porém, a questão começa por desconstruir uma referência básica presente no conjunto de conceitos comumente arraigado à concepção de identidade: a relação entre identidade e indivíduo. Nesse campo teórico, o indivíduo cede lugar ao sujeito, que surge quando o homem é atravessado pela ideologia que se materializa no discurso.

A AD Pêcheutiana, ao se constituir nos entremeios da Linguística, do Marxismo e da Psicanálise (Orlandi, 2012, p.19) vem fazer da linguagem, a ferramenta da materialização da ideologia por meio de atributos do inconsciente. Para a autora, principal representante da Análise do Discurso de linha francesa no Brasil, o homem percebe o mundo e com ele interage por meio da linguagem, isto é, do simbólico.

No entanto, o que ocorre nesse relacionamento entre homem e mundo, não é uma apreciação passiva, mas uma relação em que o homem, por meio da historicidade, significa o mundo ao mesmo tempo em que é envolvido pela ideologia que perpassa a história mundial sendo, da mesma forma, significado por ela, conforme Orlandi (2008, p.100): “a ideologia interpela o indivíduo em sujeito e este submete-se à língua significando e significando-se pelo simbólico na história”.

Para a AD de linha francesa, o indivíduo, ao ser atravessado pela ideologia, passa da condição de homem “consciente de suas ações” para a projeção de sujeito no momento em que, assujeitando-se à linguagem, “produz” um discurso. Esse dizer, que se funde e se confunde entre o passado e o presente da história, entre os ditos e os não ditos, acaba sendo realizado em meio a ilusões. Ato denominado por Pêcheux (1997, p.161); de esquecimentos: no esquecimento número 2 “todo sujeito falante “seleciona [...] um enunciado, forma e sequência e não outro””; ao passo que, o esquecimento número 1 “dá conta do fato de que o sujeito falante não pode por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina” (idem, p.162).

Essa teoria explicita a necessidade do indivíduo de se apresentar como “único”, portador de uma identidade capaz de “singularizá-lo”, na medida em que, ao se posicionar como “construtor” do que diz, ilude-se, mas não abre mão de estar assegurado de ser ele “a pensar”, “a escolher” as palavras que significam o que “ele quer”, a fim de “transmitir” a



“mensagem” na qual “ele acredita”, e mais, sendo ele a origem da formulação do dizer, desconhecendo a própria realidade em que é inscrito como corporização³ de tantos outros que já passaram.

Em contrapartida a essa ilusão dos esquecimentos, na realidade da AD, o dizer do sujeito não ocorre em quaisquer circunstâncias, mas se inscreve em dadas condições de produção. Na concomitância em que sujeito e sentido se constituem mutuamente, em meio a dispersões, esquecimentos, historicidade, sempre pela ideologia, paradoxalmente, atemporal e de todos os tempos.

A identidade do sujeito, desse modo, é tão efêmera quanto ele, um tanto instável e imaginária; na mesma medida em que é apenas uma projeção em oposição ao outro, o mesmo outro que só é outro enquanto durar a existência do sujeito, ou seja, a identidade desse sujeito é uma representação imaginária. O sujeito é representado num jogo de imagens, sua identidade aflora em representação simbólica; o sujeito “se mostra” com um perfil identitário que nada mais é do que o reflexo das relações estabelecidas pelos elementos que compõem as “representações imaginárias” de Pêcheux (1990, p. 83/84)..

Nesse sentido, ocorre o processo de “antecipação” (Pêcheux, 1990, p. 84) entre interlocutores que se analisam e se questionam: “Quem sou eu para lhe falar assim?/ Quem é ele para que eu lhe fale assim?/ Quem sou eu para que ele me fale assim?/ Quem é ele para que me fale assim?”, cujas respostas vão ao encontro da “elaboração” de alguma identidade, uma vez que, ao ser interpelado em sujeito pela ideologia, o indivíduo, segundo Orlandi (2008, p. 106), se desloca do “bio, psico para o social”, ou seja, da forma sujeito-histórico para a individualização causada pelo Estado num sistema capitalista, tornando-se uma nova projeção, de acordo com “as instituições e as relações materializadas pela formação social que lhe corresponde” (idem).

Essa transposição vem auxiliar na “formação” da identidade refletida na imagem desse sujeito. Ela será a soma das características impostas pela instituição por ele representada, ou seja, o lugar onde se encontra situado como sujeito, no momento e no espaço da formação discursiva, atravessado pela ideologia que o interpela, visitado por interdiscursos, que se reverterão em intradiscursos. Assim, o sujeito ganhará forma ao mesmo tempo em que terá o discurso formulado por meio do assujeitamento à linguagem.

³ Do verbo *corporizar*, entenda-se como dar forma de corpo; materializar.



Para Rodrigues (2010, p.85), “A identidade se apresenta e representa para si e para o(s) outro(s) que estiver (em) em questão e/ou disputa”. Isso quer dizer que ela nasce no jogo tenso de representação das imagens, no embate entre o sujeito e o outro, na contradição dos posicionamentos, proveniente do lugar de onde fala. No momento em que os sentidos se constroem, é que a identidade do sujeito se revela e permanecerá construída enquanto durar o “cargo” desse sujeito, que só existe por causa da ideologia que o interpela, até que novas “formações imaginárias” (Pêcheux, 1997, p. 84) venham apagá-lo e/ou (re) significá-lo.

Nesse sentido, para a AD o sujeito não é um ser ou elemento vitalício, mas uma inscrição imaginária e temporária, um homem “pode assumir diversas identidades a partir de momentos específicos” (Rodrigues, 2010, p.87). Isso confirma que a identidade, para esse campo teórico, independe da constituição humana, individual. Ao contrário, é, de alguma forma, desligada da vida como um ciclo ou como uma evidência continuada de um ser, que nasce, cresce, reproduz e morre, mas está interligada à historicidade. Como explica Rodrigues :

[...] a identidade não é algo sempre lá, em algum lugar na/da linguagem, mas algo cuja característica é a de ser construída, reconstruída, transformada, “preservada”, adaptada, significada a cada enunciação ou conjunto de enunciações, considerando as “circunstâncias sócio-históricas”. (RODRIGUES, 2010, p.88) – *grifos do autor*.

Além da identidade “individual”, nossa sociedade conhece a identidade de grupos demarcados por determinadas características comuns aos elementos que os compõem. Essas características são organizadas por processos de oposição que podem estar relacionados a sexo, posição social, etnia, idade, entre outros, observando-se as ideologias presentes nos discursos em que se manifestam.

A identidade (com maior ou menor estabilidade) se constitui, surge em forma de negação, de afirmação, de oposição, de negociação, de ressignificação, de divisão de espaço, de reivindicação) a partir das práticas de produção dos discursos, o que implica considerar necessariamente sua *filiação a espaços de discursividade*. (Pêcheux, 2005: 52) na sua relação direta com a memória discursiva (Pêcheux, 1999: 56) pelo interdiscurso (Pêcheux, 1997:163) e como um “furo”, no/do acontecimento, enquanto “um espaço móvel de divisões, de disjunções de deslocamento, réplicas e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos” (idem, 56). Nesse sentido, a identidade não é algo estabilizado *ad infinitum*, mas sujeito aos movimentos políticos, culturais e ideológicos que imperam em determinados períodos históricos.
(RODRIGUES, 2010, P. 19)

3. A mulher: um gênero demarcado pela luta da construção da identidade



Um dos grupos constantemente visitados pela discriminação tem sido o das mulheres. Retirado da seção “Direitos da mulher” o documento “Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres” registra o seguinte enunciado “Preocupados, no entanto, por constatarem que, apesar destes diversos instrumentos, as mulheres continuam a ser objecto de importantes discriminações;”, produz o sentido de confirmar a ocorrência de discriminação em um país que tem como presidente uma mulher.

Apesar de estar presente em grande parte do mercado de trabalho, em diversos segmentos sociais, ocupar cargos administrativos nas mais diversas áreas e até mesmo ter alcançado a presidência da república, isso não significa que o preconceito quanto ao gênero tenha sido superado. Na sociedade brasileira, a mulher continua sendo vista como um ser de capacidades limitadas e dominado pelo homem.

O desrespeito às mulheres é demarcado na cultura popular por discursos humorísticos que produzem um efeito de sentido de desvalor e propagação daquilo que a sociedade machista delimita, tanto como atribuição da mulher, quanto como o que considera não lhe ser atribuição, ou para o que considera lhe faltar competência. Esse discurso está presente nos enunciados de anedotas, que, para Possenti são veículos para exploração de temas como

[...] sexo, política, racismo (e variedades que cumprem um papel semelhante, como etnia e regionalismo), canibalismo, instituições em geral (igreja, escola, casamento, maternidade, as próprias línguas), loucura, morte, desgraças, sofrimento, defeitos físicos (para o humor, são defeitos inclusive a velhice, a calvície, a obesidade, órgãos genitais pequenos ou grandes [...]) (POSSENTI, 1998, p. 25-26)

Nesse sentido, anedotas retiradas de um *site* na *internet* serão usadas nesse estudo explorando a política de organização ou posicionamento do homem em relação á mulher, e o racismo, palavra que era usada à época com o sentido estendido também para as questões de pré-conceito, bem como relações em alguns modelos de casamento e o sofrimento pela desigualdade de condições entre gêneros.

A análise de dados requer do analista constante retorno aos dispositivos teóricos da Análise de Discurso. É por meio de todos eles que esse processo pode ser assegurado. De forma especial, os recursos oferecidos pela metáfora, paráfrase e polissemia são capazes de nortear os deslocamentos que tornam possíveis os diálogos entre as historicidades, o acesso aos arquivos da memória, aos interdiscursos.

É assim que os sentidos se constroem em contato direto com as práticas discursivas que compuseram e compõem a história. São os efeitos de sentidos registrados nos interdiscursos que permitem a “leitura” dos enunciados considerados atuais. Segundo Orlandi:



Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidas em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. (ORLANDI, 2012, p. 30).

4. O discurso

É por meio do discurso, que pode ser caracterizado como, “efeito de sentidos entre locutores” (Orlandi, 2008, p.73), que a ideologia de uma época se manifesta. E por ela também a ideologia de outras épocas, já que um discurso é atravessado por outros. Essa palavra, muito presente entre pesquisadores de diversos campos na atualidade pode ser considerada polissêmica, gramaticalmente falando. Mas o sentido que nos interessa para o discurso, por duas formas é o fornecido pelo referencial teórico da AD. Seja no que diz respeito ao conceito para o termo. Seja relacionado ao sentido que ele veicula.

Nos domínios teóricos da Análise de Discurso de linha francesa, esse termo adquire uma conotação particular, além de ser o objeto de estudo dessa cientificidade. Ao definir discurso como “percurso” (2012, p. 15), Eni Orlandi, traça as possibilidades presentes por meio dele e de sua construção: aparecimento, presença e possibilidade de continuidade desse fenômeno de uma forma muito significativa ao se ter por base a continuidade presente na ocorrência do discurso. O discurso, desse modo, não tem delimitado seu ponto inicial nem o ponto final. Ele se (re)constrói e se oferece, configurado em seus interdiscursos e arquivos da memória como matéria prima para “novos” discursos. A fundamentação para essa definição de discurso como “percurso”, vem de Orlandi. A autora apresenta informações que auxiliam no entendimento desse tópico em que o sujeito se constrói enquanto a língua faz sentido, apresentando alguns processos que permitem maior entendimento sobre a constituição do discurso por meio de alguns tópicos:

Os processos de produção do discurso implicam três momentos igualmente relevantes:

- 1- Sua constituição, a partir da memória do dizer, fazendo intervir o contexto histórico-ideológico mais amplo;
- 2- Sua formulação, em condições de produção e circunstâncias de enunciação específicas e
- 3- Sua circulação que se dá em certa conjuntura e segundo certas condições. (ORLANDI, 2008 p. 09)

Em 1, a autora se refere à memória, outro elemento polissêmico se levado apenas como estudo de vocabulário/sentido de/em língua portuguesa. Entretanto, o sentido que interessa para os estudos em AD, é a definição de memória utilizada por Pêcheux:



[...] a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.” PÊCHEUX, 1999, p. 52)

Nessa definição, Pêcheux confirma o “arquivamento” da existência de outros discursos anteriores e também de outras memórias registradas, contribuições da historicidade que acompanha os acontecimentos. Ocorrências situadas nos arquivos da “história” que acompanham a existência do “homem”. Essa é a contribuição oferecida pela relação do materialismo histórico com a psicanálise – o primeiro trazendo os registros das histórias que a humanidade viveu, demarcada pela ação de “sujeitos” de diversas épocas por meio da linguagem, como diz Gomes:

os falantes não utilizam a língua apenas para exteriorizarem seu pensamento ou estabelecerem comunicação, mas usam para realizarem ações, para atuarem sobre o outro, ou seja, é pela linguagem que interagimos com os outros e produzimos sentido numa dada esfera social, histórica e ideológica. (GOMES, 2012, p. 12)

A segunda oferece respostas que justifiquem a ocorrência e registro dessas memórias além dos processos de arquivo e (trans)formação do que deveria ser considerado passado, mas se movimenta na direção da evolução do tempo, sob alguma medida, isto é, o passado (trans)formando-se em presente, o ontem se reconfigurando como hoje ou como parte dele. Afinal, “Outras coisas foram ditas antes e outras serão ditas depois.”(Orlandi, 2008, p. 14.)

O que permite a transformação ou passagem desse mecanismo arquivado no interior a fim de que alcance o exterior, daquilo que era apenas produto de uma representação imaginária para o real é a linguagem. Afinal, é por meio dela que psicanálise, materialismo e a própria linguagem vêm ao exterior, apresentam-se, fazem-se conhecidos. A mesma linguagem, em outras épocas, usada para que outros discursos ocorressem em outras épocas, hoje chamados interdiscursos, que, de alguma forma, ficaram arquivados na memória, se dispersam, passando a fazer parte do processo de esquecimento. Para Orlandi, (2012, p. 14) “O que temos são sempre “pedaços”, “trajetos”, estados do processo discursivo.” A memória tem a propriedade de arquivar a história da humanidade, os acontecimentos que estão do outro lado do dizer e que contribuem para que o discurso venha a fazer um sentido e não outro.

Já a formulação pode ser entendida como o momento em que o sujeito, ao “selecionar” o que “pretende” dizer, “, fazendo uso de um vocabulário que “julga conveniente” para produzir o efeito que “deseja”, construindo assim o discurso, por meio de



ilusão, acreditando ter em si o controle de tudo, “produz” o discurso. Isso se dá pelo processo de esquecimento.

Se na constituição se fazem presentes os interdiscursos com seus “ecos históricos” ressoando acontecimentos já passados, na formulação aparece o intradiscorso, ilusoriamente sendo produzido sob efeitos alojados na memória discursiva e se apóiam nos esquecimentos para que se produza um discurso “novo”, outro, auxiliados pela paráfrase e pela polissemia. Enquanto que a circulação se volta para os espaços de percurso, ou vias por onde o discurso pode circular e que influenciam também na produção de seus sentidos.

Nesse sentido, não poderia ser estabelecidas fronteiras que, de alguma forma, delimitassem o campo, ou campos de atuação de cada um desses itens, a fim de gerar uma compreensão dessas etapas que auxiliam na composição do discurso. Para efeito didático, a constituição poderia ser definida como a essência, a matéria prima que compõe o discurso, nasce da memória discursiva, do já-dito, sempre envolvida pela ideologia. A formulação seria responsável pela organização desses componentes essenciais, as medidas desses “ingredientes” arquivados. Já a circulação seria resultado do “desprendimento” desse dizer em relação ao sujeito, o dizer exteriorizado, depois de dito, seguindo seu curso por determinadas vias de acesso.

Por esses processos, pode-se entender que “O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso, observa-se o homem falando” (Orlandi, 2012, p. 15). Há uma inter-relação na qual o discurso está relacionado ao movimento, o movimento à história, a história ao sujeito e o sujeito, por sua vez, à história. O homem que fala é o sujeito, que faz história e que é feito por ela, por intermédio da linguagem, que materializa a ideologia na realização do discurso.

Segundo Orlandi (2012, p. 14), o Discurso é um processo contínuo que não se esgota em uma situação particular.”

Disso decorre a importância da interpretação analítica. Ao se buscar pela análise como mecanismo de investigação da (trans)formação da identidade da mulher, é preciso ter como parâmetro que

De sua parte, o especialista compreende porque lê mediado por um dispositivo teórico que desloca suas maneiras de fazê-lo. À partir daí, pensamos a tarefa do analista de discurso como sendo a da construção de um dispositivo que leve o sujeito à compreensão do discurso, ou seja, à elaboração de sua relação com os sentidos, desnaturalizando-os e desautomatizando a relação com a língua, consigo mesmo e com a história. (ORLANDI, 2008, P. 14).



5. Discurso de delimitação de espaço de atuação para a mulher

- (01) O mundo é a casa do homem. A casa é o mundo da mulher.
- (02) Sabe por que as mulheres têm pés pequenos? Pra ficar mais perto da pia.
- (03) Por que as mulheres só precisam aprender a contar até 6? Porque não inventaram fogão com mais de 6 bocas.
- (04) Nem todas mulheres se realizam no fogão. Muitas só encontram a felicidade no tanque.
- (05) Sabe quando as mulheres vão ganhar seu lugar ao sol? Quando inventarem cozinha com teto solar.
- (06) A maneira mais cara de um homem ter sua louça lavada de graça é se casando.
- (07) O que faz uma mulher na sala ? Turismo, pois deveria estar na cozinha!

O estado servil da mulher, demarcado linguisticamente pela prática discursiva de se chamar o marido de “senhor-meu-marido”, em séculos anteriores, parece ter deixado saudades a muitos machões que insistem em se colocar como tais ainda nos dias de hoje.

Como a sociedade concedia ao marido o direito de senhor da casa, o efeito de sentido produzido por esse título faz com que o homem insista em manter a mulher situada nesse espaço, onde ele poderia continuar exercendo seu senhorio e ela continuaria uma súdita fiel como quando, por não ter nenhum amparo legal, assegurava-se em “cumprir” com todos os seus “papéis domésticos” que lhe garantiam sustento e “segurança”.

Nesse sentido, observa-se no enunciado (01) que para ele, o senhor, o “mundo” é o limite, já que tem segurança e seus direitos garantidos e reconhecidos por onde for; para ela, o espaço se limita à “casa”, onde é “protegida” por ele, em troca de seu trabalho escravo, em troca de comida e lugar para ficar.

No enunciado (02), a anatomia da mulher “pé pequeno” é um atributo para mantê-la junto à pia. O “pé”, mesma parte do corpo que serve para caminhar, correr, locomover-se por espaços desejados. Melhor que sejam fortes, capazes de percorrer longas distâncias, no entanto os limites pretendidos pelo homem para a mulher são “pequenos”, limitados, assim, “pés pequenos”, por conseguinte, frágeis, fracos e limitados, não destinam-se ao risco dos avanços, melhor que permaneçam à pia.

Em (03) não é mais apenas o físico da mulher que se molda aos afazeres do reinado doméstico, mas a capacidade cognitiva também. Isso produz um efeito de sentido delimitador da capacidade ou condição intelectual da mulher: que ela não tenha capacidades cognitivas além dos afazeres do lar, afinal é para isso que ela serve. O que for além disso, pode ameaçar o domínio do reinado masculino.

No discurso (04), há uma preocupação com o psicológico feminino, por meio do efeito de sentido de “realizam”. Realização e a “felicidade” resgatam o sentido de satisfação pessoal. Nesse enunciado o homem reconhece que existem na mulher a necessidade e o direito de



realização pessoal, entretanto isso está situado entre dois pontos demarcadores: o “fogão” e o “tanque”. No primeiro ela cuida de alimentá-lo, nutrir suas necessidades, no segundo, ela lava a sujeira que poderia manchar a imagem masculina. É no casamento que o homem, além de tornar-se senhor, executa suas práticas morais: do sexo regulamentado ao controle da imagem ideal de família, educada, limpa perante a sociedade.

No enunciado (05), “lugar ao sol”, expressão cuja historicidade produz um efeito de sentido de amparo, de conquista de posição é posta como algo distanciado da realidade feminina. Algo que, na possibilidade de acontecer um dia, virá como parte de sua clausura: a cozinha. E que, “quando”, no tempo que porventura vier a ser, ainda será diferente do “lugar ao sol” masculino, cuja origem não é a mesma.

Em (06) o jogo de palavras entre “cara” “de graça”, produz sentido de estipular os valores no casamento, que para o homem traz despesas, investimentos, afinal ele é o emérito mantenedor, faz a boa ação de gastar dinheiro com isso; já a mulher – como servo não tem renda – não contribui com nada, fica de graça, só com os benefícios oferecidos pelo homem, que assim, permanece no prejuízo, sempre com direito à cobrança da dívida pendente.

No enunciado (07), “sala”, lugar nobre da casa, onde se recebem as visitas, lugar de acesso principal, não destinado a serviços. Lugar muito longe dos limites a que a mulher tem direito. A distância entre os efeitos de sentido de “cozinha” e de “sala” requer uma “viagem”, “turismo”.

6. Discurso sobre diferenças entre direitos de homens e de mulheres

- (08) Todo homem tem o direito de ser bem tratado e toda mulher tem o direito de agradecer.
(09) Lá em casa nós temos direitos e deveres: Eu fico com os direitos e minha esposa com os deveres.

Se a constituição assegura que homens e mulheres têm os mesmos direitos, isso está transformado em piada. No enunciado (08): ambos têm direitos iguais, já que as duas palavras são iguais para os dois gêneros: escritas e pronunciadas da mesma forma, mas o efeito de sentido no caso do homem é o de ser bem tratado; por quem? Ora o trocadilho é feito entre as palavras “homem” e “mulher”. Se um recebe a ação, é do outro que a recebe.

Já o direito da mulher é o “de agradecer”, verbo transitivo direto e indireto, requer um complemento para agradecer a quem ? (ao homem) / pelo quê? [...] O efeito de sentido da elipse do objeto indireto se encarrega de responder: o óbvio não precisa ser dito: por tudo o



que ele lhe fizer, já que “toda e qualquer ação” vinda dele, “é uma dádiva”, merecedora de toda gratidão.

Novamente salta da anedota a questão de direitos e deveres, em (09) cujo efeito de sentido se volta a “deixar escapar” uma prática discursiva: o homem tem “direitos”, a mulher não, ela só tem “deveres”. Onde ? “Lá em casa”, cujo efeito de sentido remete ao “reino” onde o “senhor-marido” é a autoridade e como tal, faz o que quer, como quiser.

7. Discurso sobre a (in)capacidade intelectual da mulher

- (10) Toda mulher precisa de terapia. TER ... A ... PIA... sempre cheia de louça para lavar e não ficar pensando em bobagem.
- (11) Intuição feminina nada mais é do que o resultado de milhões de anos sem pensar.
- (12) Por que as mulheres vivem sacudindo os cabelos de um lado para o outro? Pra ver se o cérebro pega no tranco.
- (13) Você sabe por que as mulheres não conseguem escutar música com fone de ouvido? É porque o som não se propaga no vácuo.
- (14) Sabe quando é que uma mulher perde 95% de sua inteligência? Quando ela se separa do marido.

Nesse discurso a capacidade mental da mulher é ridicularizada. Como o discurso produz seus efeitos de sentido também pelo não-dito, desses enunciados salta a preocupação do homem com os pensamentos femininos. A mente feminina foge à capacidade masculina de domínio. Nesse sentido, surge a tentativa de ocupar a mulher ao máximo na tentativa de evitar que lhe sobre tempo ou condição para pensar “bobagem”. Bobagem, asneira, qualquer coisa sem importância para o “reino” do “senhor-marido”, ou aquilo que ele não considera útil.

O verbo “precisa”, como transitivo direto, não permite a voz passiva, que viria ao encontro da necessidade do homem na construção do sentido favorável ao contexto, já que, para a segurança do reinado dele, “a pia cheia de louça é *precisada*” pelo homem para que a mulher não tenha tempo nem energia para pensar.

Já em (12), “pegar no tranco” e (13), “vácuo” produzem o sentido por aquilo que não dizem, enquanto as mulheres têm seus números elevados nas estatísticas de estudo e formação, em vários casos, já ultrapassando ou tendo ultrapassado os índices masculinos, permanece a política cegueta que ainda não permite aos homens compreenderem que o cérebro das mulheres funciona e tão rápido que elas já pensaram, agiram, saíram do domínio deles e eles ainda nem se deram conta de que elas pensam. E no cérebro de muitos deles, ainda estão fixadas as mesmas imagens que seus egos tentaram projetar sobre as mulheres, ou seja, imagens retrógradas que se adéquam perfeitamente a pensamentos retrógradados.



No discurso (14) há uma tentativa de provar a necessidade da mulher também em relação à capacidade intelectual do marido. Ela precisa dele para morar, para se alimentar, para se vestir, para ter um nome e também para ter inteligência. “95 % de inteligência”. O que produz um sentido de perda imensurável. Separar-se dele, para ela, seria um prejuízo incalculável, devastador.

8. Discurso sobre mulher e direção

- (15) “As mulheres não tiram carteira de habilitação. Tiram porte de arma.”
(16) “Você sabe por que as mulheres não sabem fazer baliza? Porque o fogão não tem marcha ré.”

Se os pés das mulheres precisaram ser tachados de pequenos para mantê-las presas à pia, liberar-lhes o volante do carro, seria algo tenebroso. Até onde elas poderiam ir? Para que confins poderiam fugir? Como mantê-las estáticas nos domínios permitidos? Nesse sentido, embora as estatísticas revelem que as mulheres cometem bem menos acidentes que os homens, eles insistem em direcionar a elas críticas sobre direção.

A troca de “carteira de habilitação” por “porte de arma”, em (15) produz um efeito de sentido muito peculiar. O sentimento de assassinato por parte do “senhor-marido”, que sucumbe agonizante, impulsiona-lhe a gastar o último suspiro denunciando sua agressora, que, com habilitação em mãos, porta “uma arma” contra a imagem e reino do dominador.

Em (16), é reforçada a relação entre o espaço da mulher e a cozinha, efeito de sentido produzido pela expressão “o fogão não tem marcha à ré”, como se o universo de aprendizagem da mulher fosse o fogão. Na realidade, ela “pilotou o fogão”, já deu marcha à ré, manobrou, arrancou e foi. Já está na velocidade permitida pela quinta marcha, mesmo com os quebra-molas do preconceito da sociedade tentando reduzir-lhe a velocidade.

9. Discurso de demarcação da utilidade sexual da mulher

- (17) O melhor movimento feminista continua sendo o dos quadris.

Diante do preconceito enfrentado pela mulher ainda na sociedade atual, muitos têm sido os movimentos na tentativa de amenizar e extinguir esse problema. Esses movimentos têm feito ruir o reinado do “senhor-marido”, mesmo em face de uma luta social, que não quer ver, talvez até pelo efeito de sentido prejudicial que lhe causa.

Para ele a luta da mulher não significa nada, já que ele não reconhece sua identidade humana. Ao contrário, cultiva a imagem da mulher-objeto, funcional, apenas aparelho para



realização de algo. Nesse sentido “movimento de quadris” produz um efeito de sentido de atendimento das necessidades sexuais masculinas e só, uma função que só a mulher poderia realizar.

Ele, o outro, ao dizer isso, não percebe que nesse momento, o do movimento dos quadris, o do sexo, ele se encurva diante da mulher. O efeito de sentido que salta não era o que ele pretendia, já que, quase como um ato falho, diz o que não deveria: é mesmo o “melhor”, já que é por aí que ela o “derruba”, pegando-o pelo ponto de maior fraqueza. É nesse ato que do alto de seu senhorio, ele “depende” dela.

Pelo exercício de sua “consciência”, não está interessado nela, no que é importante ou motivador para ela. Ele quer sexo. É para isso que seu objeto serve ao se mexer. O movimento de quadris lhe estimula os hormônios sexuais, dão prazer: é o melhor. Para quem? Ora que pergunta! Quantas pessoas existem nesse conjunto de dois elementos? É o “melhor” para a única pessoa que tem seu status reconhecido nesse discurso, o outro elemento seria só um objeto de serviço, até que ele se “desperte” e se depare com a surpresa.

10. Considerações finais

A mulher, ao longo da organização da sociedade brasileira foi sendo representada pela imagem de subserviência diante da figura masculina, detentora de todos os direitos e necessidades. Esse discurso é demarcado por um período de tempo pela expressão “senhor-meu-marido”.

Com o tempo, essa expressão desaparece em sua forma escrita/oral, entretanto seu efeito de sentido permanece percorrendo outros dizeres e entrelinhas. A piada machista em relação ao papel e imagem da mulher se encarrega de ser um veículo de transporte desse discurso.

Por meio dessas anedotas que “pretendem” atribuir aos rompimentos e transformações da mulher um efeito de sentido pejorativo, o discurso do outro vai desenhando seus dizeres ao mesmo tempo em que a identidade da mulher do passado e do presente vai ganhando forma, em oposição ao machismo de seu outro.

Pode-se perceber que a luta da mulher, ao longo dos anos produziu rompimentos, gerou e tem gerado conflitos. Houve transformação na sociedade, na configuração dos papéis



de homens e mulheres, e percebe-se ainda a não aceitação por parte do homem da forma como a identidade da mulher se encontra hoje.

Na relação dos dizeres com a historicidade, em dadas condições de produção, sobretudo levando-se em consideração a formação imaginária e a antecipação ante a produção do discurso, tanto o sujeito-machista, quanto o sujeito-mulher têm suas identidades (re)construídas. O primeiro tentando se manter estável, no controle, o segundo, em meio à instabilidade, (trans)formando-se.

11. Referências

GADETT, F e Hak, T. (org.) **Por uma análise automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Betânia S. Mariani *et all*, Campinas. Ed. da Unicamp: 1990

ORLANDI, E.P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2012
_____. **Discurso e Texto: Formulação e Circulação dos Sentidos**. Campinas: Pontes. 2008

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**, Trad. Eni P. Orlandi. São Paulo: Pontes. 1997.

_____. **Semântica Discursiva. Uma crítica à crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.

RODRIGUES, Marlon Leal. **Linguagem, Identidade, Gênero, História**. Rio de Janeiro: Quártica, 2011.

_____. **Identidade: movimento do sujeito** In: PEREIRA, D. C.; RODRIGUES, M. L. (Orgs) **Língua e Literatura I: questões teóricas e práticas**. São Paulo: Nelpa. 2010.

POSSENTI, S.. **Os humores da língua: análises linguísticas de piadas**. Campinas, SP. Mercado de Letras, 1998.



OS GÊNEROS DO DISCURSO COMO OBJETO DE ENSINO

Marilúcia dos Santos Domingos STRIQUER (UENP/CJ)¹

Resumo: Estabelecem os documentos oficiais orientadores das práticas pedagógicas dos professores da educação básica que os gêneros do discurso precisam ser tomados como objeto de ensino, contudo, uma situação bastante problemática se instaurou para os professores: como transpor a orientação teórica à prática de sala de aula? Exatamente nesse sentido, motivamo-nos em olhar para a teoria bakhtiniana a respeito dos gêneros em uma perspectiva prática, portanto, o objetivo desse artigo é o de apresentar uma reflexão, totalmente pautada em uma perspectiva prática, realizada sobre o capítulo “Os gêneros do discurso” da obra *Estética da criação verbal* (BAKHTIN, 2003).

Palavras-chave: Gêneros discursivos. Transposição didática. Teoria bakhtiniana.

Abstract: Establish the guiding official documents of the pedagogical practices of teachers of basic education that speech genres need to be taken as a teaching object, however, a very problematic situation has been established for teachers: how to transpose the theoretical guidance to the practice of the classroom? Exactly in this direction, motivate ourselves to look at the Bakhtin theory about genres in a practical perspective, therefore, the aim of this article is to present a reflection, fully guided by a practical perspective, held on the chapter "Os gêneros do discurso" the work *Estética da criação verbal* (Bakhtin, 2003).

Keyword: Genres. Didactic transposition. Bakhtin's theory.

1 Introdução

Estabelecem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (PCNs) que o gênero precisa ser tomado como “objeto de ensino” (BRASIL, 1998, p. 23); os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Médio (PCNEM), no mesmo sentido, expõe: “como os textos ganham materialidade por meio dos gêneros, parece útil propor que os alunos do ensino médio dominem certos procedimentos relativos às *características de gêneros específicos*” (BRASIL, 2000, p. 78-grifos dos autores); e não diferente a Diretriz Curricular da Educação Básica do Estado do Paraná de Língua Portuguesa (DCE) explicita que “antes de o gênero constituir um conceito, é uma prática social e deve orientar a ação pedagógica com a língua” (PARANÁ, 2009, p. 52). Além desses documentos, podemos ainda fazer referência a muitos

¹ Doutora em Estudos da linguagem. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus Jacarezinho/Paraná. Endereço eletrônico: marilucia@uenp.edu.br.



outros que orientam que a prática pedagógica seja norteada pelos princípios teóricos bakhtinianos a respeito dos gêneros do discurso, como, por exemplo: as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB e para a Prova Brasil², os Documentos de definição de princípios e critérios para a avaliação de Livros Didáticos pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)³, a Matriz de Referência para o Novo ENEM 2009⁴, a Olimpíada Nacional de Língua Portuguesa⁵. Contudo, uma situação bastante problemática se instaurou para os professores: como transpor a orientação teórica à prática de sala de aula? Como tomar os gêneros como objetos de ensino para que os alunos deles se apropriem, a fim de que possam participar de diferentes e diversas situações comunicativas existentes na sociedade, alcançando o propósito maior da escola que é o de promover a integração e a participação do aluno como um cidadão ativo na sociedade?

Conforme expõe Nascimento (2009), na formação de professores em serviço é constante os relatos de práticas docentes que demonstram uma grande variação nos tratamentos didáticos dados pelos professores na intenção de tomar o gênero como objeto de ensino, ocorrendo formas de abordagens como: a) o gênero concebido como sinônimo de tipo de texto, o que conduz uma prática estereotipada pela tradição escolar no ensino da descrição, narração, dissertação; b) a produção do aluno serve como objeto de avaliação e de higienização de aspectos ortográficos e morfosintáticos, o professor não se preocupa com a configuração do gênero; c) a diversidade é trabalhada, ou seja, o professor propõe um tema gerador e oferece diferentes e diversos textos que versam sobre o tema.

De acordo com Chevallard (1991), e de autores como Machado & Cristóvão (2006), Hila (2011), e Nascimento (2011), a transposição didática de orientações teóricas é mesmo algo bastante complexo, pois não é um processo simples de aplicação de teorias ao ensino, é sim um conjunto de transformações que um conjunto de conhecimentos teóricos/científicos deve sofrer para se tornar um conteúdo a ser ensinado. Exatamente nesse sentido, motivamos em olhar para a teoria bakhtiniana a respeito dos gêneros em uma perspectiva prática, a fim de contribuir para que os professores tenham mais um material de apoio, entre os muitos já existentes, que o auxiliem na transposição didática do recomendado pelos documentos para conteúdos efetivamente a serem ensinados.

² Todas as Informações sobre a Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB e para a Prova Brasil estão disponíveis no site oficial do Ministério da Educação: www.mec.gov.br.

³ Idem a nota 1.

⁴ Idem a nota 1.

⁵ Idem a nota 1.



Portanto, o objetivo desse artigo é o de apresentar uma reflexão, totalmente pautada em uma perspectiva prática, ou seja, voltada a como a teoria pode permear o ensino da língua portuguesa em sala de aula, realizada sobre o capítulo “Os gêneros do discurso” da obra *Estética da criação verbal* (BAKHTIN, 2003).

2 A transposição didática

De acordo com Chevallard (1991), os saberes, os conhecimentos científicos/teóricos produzidos pela comunidade científica, não chegam à sala de aula da mesma forma, com a mesma “roupagem” que foram produzidos. Eles devem passar por uma transformação, por uma didatização para chegar à sala de aula, processo denominado pelo autor de Transposição Didática.

Tal processo não é realizado de forma direta, ou seja, da academia à sala de aula. De uma instituição diretamente a outra. Ele passa pelo crivo de várias instituições: universidade, órgãos governamentais, redes de ensino, e seus representantes: estudiosos, especialistas, pesquisadores, técnicos, professores que formam uma esfera nomeada por Chevallard de “noosfera”. É na noosfera que se define “que saberes devem ser ensinados e com que roupagem eles devem chegar à sala de aula” (MATOS FILHO *et al.*, 2008, p. 1192). Logo, são os documentos oficiais, como os PCNs, as diretrizes estaduais que refletem essas definições, orientando oficialmente o conteúdo a ser ensinado pelo professor em sala de aula. Portanto, a Transposição didática é um processo de transformação do saber, e não mera adaptação ou simplificação do conhecimento.

Contudo, há ainda outros dois níveis de transposição didática. O segundo acontece quando o conteúdo estabelecido pelos documentos oficiais, o saber a ser ensinado passa pela avaliação da escola que dentro do prescrito ainda escolhe e define o saber escolar, quais conteúdos devem ser ensinados pelos professores e aprendidos pelos alunos, levando em consideração as séries de ensino, o tempo de aula destinado à disciplina, a organização dos programas de ensino. E o terceiro nível é quando esse saber escolar é transformado pelo professor, em “trabalho interno de transposição” (CHEVALLART, 1991), os quais são designados por Bronckart (2006) de conhecimentos efetivamente ensinados, ou seja, dentro do que foi estabelecido pela escola o professor frente a seus alunos e aos objetos de ensino realiza na prática de sala de aula transformações nos saberes/conhecimentos e efetivamente os ensina aos alunos.



A transformação, isto é, a transposição didática é necessária visto que os conhecimentos teóricos/científicos, muitas vezes, não são elaborados com o objetivo primeiro de ser ensinado e aprendido (POLIDORA & STIGAR, 2010), como é o caso dos saberes elaborados por Bakhtin no capítulo foco de nosso interesse nesse trabalho. Como se sabe, Bakhtin não tratou em seus estudos do ensino da língua, nem tão pouco do ensino dos gêneros, seu foco eram questões filosóficas e sociais, portanto, o pretendemos é colaborar com a noosfera oferecendo reflexões em uma perspectiva prática-pedagógica a respeito dos conhecimentos científicos/teóricos produzidos por Bakhtin (2003).

3 Os gêneros do discurso e os efeitos no ensino de língua portuguesa

Bakhtin não foi o precursor do conceito de gêneros, embora grande parte dos estudos que tratam do assunto o aponte como sendo. Desde a Antiguidade, o campo artístico-literário e a Retórica já se ocupavam dos gêneros em seus estudos, porém em um conceito “apartado da vida social, e não como formas discursivas” (RODRIGUES, 2004, p. 422). Esse é o grande ponto, pelo fato do gênero ser concebido por Bakhtin como materialização de práticas discursivas que acontecem nos diferentes campos da comunicação, ele pode ser considerado o precursor da visão de gênero em uma perspectiva social, histórica, ideológica e discursiva, a qual interessou profundamente ao sistema de ensino, na medida em que a escola ao ensinar ao aluno a interpretar e produzir diferentes e diversos gêneros do discurso, ela o ensina a participar de diferentes e diversas situações comunicativas existentes na sociedade, alcançando o propósito maior da escola de promover a integração e a participação do aluno como um cidadão ativo na sociedade. Por isso, os preceitos bakhtinianos, sobretudo, aqueles instaurados no capítulo “Os gêneros do discurso” integrante da obra *Estética da criação verbal* (BAKHTIN, 2003), que é um dos textos mais recomendados pelos órgãos responsáveis pela educação formal no país, são tomados como base para encaminhamentos pedagógicos. É, portanto, por esse motivo que nos propomos a apresentar algumas reflexões sobre como a teoria constante nessa obra, mais especificamente, nesse capítulo pode ser interpretada na prática, ou para a prática de sala de aula.

Bakhtin inicia o referido capítulo com a exposição de que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (2003, p. 261), sendo esses campos além de multiformes, infinitos, e que dentro de cada campo são proferidos enunciados que



acabam por refletir as especificidades do campo do qual o enunciado participa. O que são, então, na prática, os campos da atividade humana?

Campos - são as situações comunicativas, situações em que as pessoas interagem umas com as outras por meio da linguagem, por exemplo: no campo familiar, ou seja, na situação comunicativa específica familiar os integrantes dessa situação, pai, mãe, filhos, interagem por meio da linguagem. O mesmo acontece no campo escolar, outra situação comunicativa específica, com integrantes que lá interagem não mais como pais ou filhos, mas assumem seus papéis de professores, alunos, orientadores, diretores, o que ocorre da mesma forma no campo jornalístico, no religioso, no artístico, no científico, no político, etc.

Em cada um desses campos (traduzido na edição de 1999 como esferas sociais), atividades humanas, ou práticas sociais, acabam sendo elaboradas e manifestadas por meio da linguagem, por exemplo: no campo familiar, a atividade/prática social dos pais orientarem os filhos sobre preceitos éticos e morais é bastante presente, orientação que se materializa por meio do diálogo oral, um gênero do discursivo; na prática social de prover a família de alimentos e higiene, a mãe prepara uma lista de materiais faltantes na despensa para compra no supermercado, assim, a lista é um outro gênero do discurso. No campo escolar, a prática social de checar se os alunos estão presentes em sala de aula é realizada por meio do livro de chamada, outro gênero, onde o professor anota presença para os alunos após se certificar que eles estão em sala. No campo jornalístico, na prática de pôr a sociedade a par dos acontecimentos que de alguma forma influenciam ou são importantes, o jornal impresso divulga notícias e reportagens, dois outros gêneros; na prática de discutir problemas sociais controversos ou polêmicos divulga artigos de opinião, charges.

Portanto, cada um dos diferentes gêneros: o diálogo entre pais e filhos, a lista de compra, o livro de chamada, a notícia, a reportagem, o artigo de opinião, a charge são representações, manifestações resultantes das práticas sociais de linguagem que aconteceram dentro de um campo e de uma prática social específica.

É esse conceito que constitui a orientação da Diretriz Curricular do Estado do Paraná de Língua Portuguesa (DCE-LP) (PARANÁ, 2009) de que “é tarefa da escola possibilitar que seus alunos participem de diferentes práticas sociais que utilizem a leitura, a escrita e a oralidade, com a finalidade de inseri-los nas diversas esferas de interação” (p 47). Para que os alunos possam, então, participar de diferentes práticas sociais que existem em diferentes campos ou esferas de interação é preciso que a escola tome os diferentes gêneros que representam, materializam as práticas como objeto de ensino. Por exemplo, ensinar o aluno a



ler e produzir um artigo de opinião não é ensinar a recepção e produção de um produto pronto, mas um representante de um processo, que é integrante e reflete uma situação comunicativa formada por elementos específicos de um campo. De acordo com Bakhtin (2003), todo gênero reflete as especificidades e as finalidades do campo e se constituem de elementos “relativamente estáveis” tornando-se “gêneros do discurso” (p. 262).

Nesse sentido, o gênero não é concebido como sinônimo de um texto, como algo pronto e acabado, mas é um texto que materializa uma prática social constituída dentro de um campo da atividade; por isso todos esses elementos devem ser considerados como objeto de ensino. O aluno deve ter consciência de que aprenderá a escrever um artigo de opinião porque com esse gênero ele participa da prática social de debater, de expor opiniões a respeito de assuntos de interesse da sociedade da qual participa, e que essa atividade integra-se ao campo jornalístico. Contudo, se o objetivo da escola é que o aluno aprenda a produzir um artigo de opinião para participar de um vestibular, as ações e atividades pedagógicas serão outras, uma vez que participar da prática social de realizar um vestibular se insere dentro de outro campo, o escolar, e, sobretudo, requer que o gênero tenha especificidades textuais/discursivas diferentes daquele que circula em um jornal. Assim, voltamo-nos a assertiva bakhtiniana de que “todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Portanto, além de cada um dos enunciados proferidos por um indivíduo refletir o campo do qual ele emerge, cada enunciado é constituído pelos três elementos apontados pelo autor.

Um desses elementos é o conteúdo temático que pode ser compreendido como aquilo que é dizível, que pode ser dito dentro de uma situação comunicativa. Por exemplo, um diálogo cotidiano entre pai e filho sobre ética e moral não é conteúdo temático a ser tratado em uma notícia, essa é uma prática inerente do campo familiar, ele (o diálogo) só será tema de notícia se afetar de alguma forma a sociedade, trazendo uma novidade de impacto social, um risco social, uma anormalidade.

Dessa forma, é o conteúdo temático que define os outros dois elementos: a construção composicional e o estilo. Dando continuidade ao mesmo exemplo, um tema de interesse da sociedade será noticiado em uma construção composicional, ou seja, por uma estrutura formal estabilizada da seguinte forma: apresentação de um título, logo após uma chamada (texto de pequena extensão que objetiva prender a atenção do leitor), o texto propriamente dito que em



seus primeiros parágrafos é formado por um lide. No que se refere ao estilo (recursos lexicais, fraseológicos, gramaticais) do gênero, a notícia é composta pelo emprego de verbos no tempo presente ou pretérito perfeito, pois o fato aconteceu recentemente ou precisa ser apresentado como interessante para o leitor naquele momento; os personagens/pessoas reais são caracterizados de forma bastante explícita, com apresentação de nome completo, idade, profissão; não há emprego de adjetivos ou locuções adjetivas, uma vez que o princípio do gênero notícia é informar de forma objetiva e imparcial.

Sobre esse último elemento, o estilo, destaca Bakhtin (2003) que alguns gêneros, como os literários, são mais abertos a refletir a individualidade, “entretanto, nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante” (BAKHTIN, 2003, p. 265), isto é, o estilo se refere mesmo ao estilo do gênero e não daquele que o produz. É o que acontece com os gêneros mais padronizados e formais, como o caso dos produzidos pelo campo da atividade jurídica. Por exemplo, um delegado de polícia da cidade de Riacho Fundo, a cerca de 20 Km de Brasília – Distrito Federal, produziu um relatório de ocorrência a respeito de um roubo de moto por meio do gênero poesia, o que mereceu destaque em diversas mídias⁶. Conseqüentemente, ou seja, por não seguir a especificidade do meio, a Corregedoria da Polícia devolveu o texto ao autor, pedindo a produção do texto de forma tradicional, para ter valor legal (judicial). O delegado teve que reescrever o relatório na composição e estilo padronizados/estabilizados socialmente, o que se justifica diante da afirmativa de Bakhtin (2003), de que o estilo do gênero,

É indissociável de determinadas unidades temáticas e - o que é de especial importância - de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos de relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva - com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. (p. 266)

Portanto, o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional são indissolúveis dentro de um enunciado. Assim, ao ensinar um gênero, a escola deve ensiná-lo como um representante de uma prática social, de forma que sejam considerados como inseparáveis: a situação comunicativa da qual o gênero do discurso participa, o conteúdo temático, o estilo e a estruturação formal; as condições de produção (autor, interlocutor, lugar, momento histórico, objetivo), recorrendo aqui à proposta do Interacionismo Sociodiscursivo para o estudo e o ensino de um gênero. Com destaque para o fato de que Interacionismo

⁶ O referido boletim/poesia está disponível na íntegra, junto a uma reportagem a respeito, em: Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2011/08/03/delegado-faz-relatorio-de-crime-em-forma-de-poesia-e-e-repreendido-veja-integra.htm>. Acesso em: 20/01/2015.



Sociodiscursivo é uma corrente teórica construída por Bronckart (2006) e que toma como base os princípios bakhtinianos.

Contudo, devido a infinidade de gêneros existentes, pois são “inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 262), cada o questionamento: quais gêneros a escola deve ensinar? Novamente, Bakhtin não se ocupou do processo de ensino da linguagem em seus estudos, mas foi a partir de sua definição de gêneros primários e gêneros secundários, que documentos como os PCNs (BRASIL, 1998) orientam a prioridade do ensino sobre “os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem”, compreendendo esses usos como sendo:

Aqueles que implicam interlocutores desconhecidos que nem sempre compartilham sistemas de referência, em que as interações normalmente ocorrem à distância (no tempo e no espaço), e em que há o privilégio da modalidade escrita da linguagem. Dessa forma, exigem, por parte do enunciador, um maior controle para dominar as convenções que regulam e definem seu sentido institucional (BRASIL, 1998, p. 24).

Conceito que interpreta a definição bakhtiniana de gêneros primários como “simples” e dos secundários como “complexos”, uma que esses surgem de situações comunicativas mais desenvolvidas e organizadas, onde a escrita prevalece. Situações essas do meio “artístico, científico, sociopolítico, etc.” (BAKHTIN, 2003, p. 263). Sendo assim, o mais simples, mais ligado a fatores da oralidade estariam integrados a situações cotidianas, familiares, como o diálogo citado no primeiro exemplo apresentado, e, portanto, não necessitariam de uma atenção especial da escola. O aluno, no ambiente familiar, cotidiano, entre familiares, amigos, na “realidade concreta” (BAKHTIN, 2003, p. 263) elabora e se apropria dos gêneros primários, cabendo a escola ensinar os alunos a se apropriarem dos mais complexos.

Porém, privilegiar a modalidade escrita ou os gêneros secundários não significa anular a oralidade em seu caráter mais desenvolvida e organizada, como o seminário acadêmico, a aula expositiva, por exemplo. Integrado a uma situação comunicativa formal, regrada, complexa, o seminário, a aula integram o diálogo que é um gênero primário de uma forma mais reelaborada.

Um outro fator extremamente importante é a caracterização dada pelo autor para os gêneros primários e secundários como “ideológicos” (BAKHTIN, 2003, p. 264). Em “Marxismo e Filosofia da linguagem” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006) a concepção de ideologia é mais específica e amplamente definida, podendo ser sinteticamente referenciada, neste momento, como “um reflexo das estruturas sociais” (p. 16), o que nos permite



compreender, então, que ao ensinar um gênero, é essencialmente importante que a escola leve o aluno a compreender e considerar a ideologia que subjaz à prática social referenciada pelo gênero.

A ideologia é um elemento que constitui e envolve a situação comunicativa, os participantes da interação, o momento histórico que o gênero é produzido, o suporte que veicula o gênero. Por exemplo, um evento em comemoração ao dia do trabalhador que aconteceu na cidade de São Paulo, no dia 1º de maio de 2010, foi noticiado por dois jornais de grande circulação nacional, a Folha de S. Paulo e o jornal O Estado de São Paulo. No entanto, a Folha de S. Paulo, em reportagem publicada no dia 02 de maio de 2010, intitulada “1º de Maio em SP vira ato de apoio a Dilma” destaca o fato de que “políticos e sindicalistas pediram votos para a pré-candidata do PT Dilma Rousseff na festa de 1º de Maio organizada ontem pela Força Sindical e pela CGBT (Central Geral dos Trabalhadores do Brasil)”, e a reportagem divulgada pelo O Estado de São Paulo, da mesma data e sobre o mesmo evento, intitulada “Lula chora ao falar da vida pós-Planalto em festa de 1º de Maio da CUT” relata que quem pediu votos não foi Lula e os demais políticos presentes, o que ocorreu foi que “Lula foi interrompido várias vezes ao longo do discurso de 30 minutos por um coro de “Dilma, Dilma”, em apoio à pré-candidata do PT à presidência, Dilma Rousseff”.

É a ideologia que subjaz a cada um dos jornais é o que constrói a apresentação de pontos de vistas diferentes sobre um mesmo acontecimento, o que não pode deixar de presentificado em sala de aula como objeto de ensino e aprendizagem.

Um outro ponto de muita relevância tratado por Bakhtin, que pode ser considerado o fator que realmente estabelece uma diferenciação no posicionamento pedagógico do professor é a consideração do papel do “outro” como constitutivo da comunicação discursiva. De acordo com o autor, nas concepções tradicionalista e estruturalista de linguagem, o destinatário de um texto, oral ou escrito, era visto apenas como um “ouvinte”, um receptor passivo de um discurso. Já na visão interacionista de linguagem de Bakhtin os interlocutores de um texto, o autor/falante, o leitor/ouvinte, têm uma importância inquestionável e não podem ser vistos isoladamente, pois são partes constitutivas da comunicação verbal, e por isso Bakhtin acredita que a denominação interlocutor não compreende o amplo caráter participativo do leitor/ouvinte no processo, denominando-o então de o “outro”.

Esse caráter participativo, que se realiza tanto na recepção como também na produção, caracteriza-se, também, pelo fato de que o enunciado elabora-se sempre em função do outro, “o outro é a medida”, como afirma Geraldi (1991, p. 102), que é um dos estudiosos de



Bakhtin no Brasil, em relação ao ensino de língua materna. O que corresponde a entender que o autor sempre espera ser compreendido pelo leitor e por isso elabora seu texto, utilizando-se de recursos expressivos que possam permitir um diálogo entre ele e o leitor. No entanto, como expõe Bakhtin (2003, p. 272), “toda compreensão plena real e ativamente responsiva não é senão uma fase inicial preparatória da resposta”, ou seja, o autor não espera apenas a compreensão, esta é apenas a primeira etapa do processo na realidade da comunicação. O que se espera do leitor é uma resposta, isto é, não uma reprodução dos pensamentos e idéias do autor, mas “uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc.” (p. 272).

É por essa resposta que o leitor pode ser visto como sujeito ativo, pois segundo Bakhtin (2003, p. 271), “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discordo dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.”.

Para projetarmos exemplos do papel do outro nas visões tradicionalista e estruturalista, recorreremos à simulação de uma aula de produção de texto:

Professor para os alunos: -Alunos, vamos hoje aprender como se escreve uma cartinha. No caderno mesmo, cada um vai escrever uma cartinha. Atenção, pode ser qualquer assunto, mas tem sempre que ter data, a parte do texto, uma despedida e a assinatura de quem escreveu.

O gênero não é representante de uma prática social, pois a ela não se faz nenhum tipo de referência, ou seja, qual a finalidade de se escrever uma carta para alguém? Quando esse tipo de interação é realizada? Quem pode ser o autor de uma carta? Também o suporte não é contemplado: escrever a carta do caderno, não é escrever uma carta, é escrever um texto no caderno. Por que uma carta deve ter a estrutura recomendada? E principalmente essa carta, no caderno, não em um destinatário, pode ser qualquer um. O que vai de encontro ao pensamento de Bakhtin/Volochinov (2006) de que não pode haver interlocutor abstrato (p. 112).

O gênero carta e todos os seus esquemas de uso não são tomados como objeto de ensino. O aluno escreve para a escola, para cumprir uma exigência escolar (GERALDI, 1991) e na escola para que saiba escrever também fora dela.

Essa mesma situação, em uma visão bakhtiniana, poderia ocorrer da seguinte forma:

Professor para os alunos: -Alunos, quem já escreveu uma carta? Por que você escreveu uma carta para alguém? Quem já recebeu uma carta? Por que alguém mandou uma carta para você? Qual o objetivo das pessoas mandarem cartas uma para as outras? Quem entrega a carta? Vamos hoje aprender como se escreve uma cartinha. Escolham uma pessoa da família



de vocês porque vamos mandar essa cartinha para ele. Vou explicar tudo certinho sobre essa carta que vamos escrever e ao final de tudo vamos todos juntos ao correio para postar a carta...

O principal destaque para esse exemplo é que o aluno terá uma finalidade para sua comunicação e um destinatário definido, real. É a partir desse “outro” que ele vai definir o que dizer, como dizer, escolher os recursos para construir o seu texto, e estabelecer uma responsividade ativa. Uma vez que o aluno conhece o “outro”, já travou algum tipo de diálogo com ele, ele pode dele concordar, discordar, etc.

4 Considerações finais

Ao apresentar uma reflexão, totalmente pautada em uma perspectiva prática, realizada sobre o capítulo “Os gêneros do discurso” da obra *Estética da criação verbal* (BAKHTIN, 2003) esperamos ter contribuído com os professores na compreensão das orientações oficiais a respeito do ensino dos gêneros e, principalmente, na complexa tarefa de elaborar procedimentos de transposição didática das orientações teóricas para suas práticas de sala de aula.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____./VOLOCHINOV, Valentin Nikolaïevitch. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

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

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília. Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio (et al.). Campinas-SP: Mercado das Letras: 2006.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposition Didactique**. Grenoble: La Pensée sauvage, 1991.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



HILA, Cláudia Valéria Doná. **Ferramentas curso de formação e sequência didática: contribuições para o processo de internalização no estágio de docência de Língua Portuguesa**. Tese de doutorado do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2011.

MATOS FILHO, Maurício et al. A transposição didática em Chevallard: as deformações/transformações sofridas pelo conceito de função em sala de aula. **Anais...** VIII Congresso Nacional de Educação –EDUCERE. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2008, p. 1190-1201.

NASCIMENTO, Elvira Lopes (org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Editora Claraluz, 2009.

_____. A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. **Signum**. v. , n. 1. Londrina-Pr: Universidade estadual de Londrina, julho 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Curitiba: SEED, 2009.

POLIDORO, L.F.; STIGAR, R. A transposição didática: a passagem do saber científico para o saber escolar. **Ciberteologia – Revista de Teologia & Cultura**. Ano VI, n. 27. São Paulo: Edições Paulinas, jan/fev. 2010, p. 153-159.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**. v. 4, n. 2. Tubarão-SC, Jan./jun. 2004, p. 415-440.



O EMBATE DE IDEOLOGIAS NAS MANIFESTAÇÕES CONTRA A VINDA DO PAPA

Rosana Arruda de SOUZA (UFMT)¹

Resumo: Objetiva-se, neste trabalho, discutir sobre o embate de ideologias que se pressupõe presente nos discursos das manifestações contra a vinda do Papa ao Brasil, em 2013, esboçadas no artigo “Ateus farão ‘desbatismo’ coletivo para protestar contra visita do Papa” publicado no blog “Jesus Maneiro”, em 2013. Para tanto, promove-se um diálogo com Fernanda Mussalim, em seu trabalho *Análise do Discurso* (2006). Recorre-se à autora para compreensão teórica do assunto, bem como do próprio *corpus* deste trabalho no que se refere à questão de haver nele o embate de ideologias: a ateísta e a religiosa. Com base no diálogo com Mussalim, a principal conclusão alcançada foi a de que há, no discurso da associação de ateus, a pretensão de homogeneidade a partir de seu confronto com o outro (o discurso religioso), no entanto, mesmo inconscientemente, seu discurso não está em embate, mas entrelaçado ao discurso ao qual diz se opor.

Palavras-chave: Ateísta. Religiosa. Análise do discurso

Abstract: Aims-if, in this work, discuss the clash of ideologies that is assumed present in the speeches of the demonstrations against the coming of Pope to Brazil in 2013, outlined in the article "Atheists will do 'desbaptism.' collective to protest against the Pope's visit" published in blog "Jesus Manero" in 2013. To this end, promotes-if a dialogue with Fernanda Mussalim in his work *Discourse Analysis* (2006). One resorts to the author for theoretical understanding of the subject as well as of corpus itself this work with regard to the question of be in him the clash of ideologies: the atheist and the religious. Based on dialogue with Mussalim, the main conclusion reached was there is, in speech the atheists association, the intention of homogeneity starting from his confrontation with the other (religious discourse), however, even unconsciously, its speech not it is in shock, but interlaced to discourse to which it says oppose.

Keywords: Atheist. Religious. Analysis of discourse

1. Introdução

Com base nos fundamentos teóricos da Análise do Discurso, este trabalho objetiva fazer uma análise do artigo “Ateus farão ‘desbatismo’ coletivo para protestar contra visita do Papa” publicado no blog “Jesus Maneiro”, em 18/07/2013. Esse texto foi escolhido devido à forma como é constituído, apresentando um embate de ideologias, vindo a corroborar com os propósitos de uma análise discursiva.

Ocorre, neste artigo, uma exposição da revolta da Associação Brasileira de Ateus e Agnósticos (Atea) contra a vinda do Papa Francisco ao Brasil, em 2013, e os

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem na UFMT (Cuiabá). E-mail: rosanaarrudasouza@hotmail.com



recursos públicos usados na Jornada Mundial da Juventude. Nesta revolta, ganha destaque as falas de Daniel Sottomaior, presidente da Atea, em que o discurso pressupostamente ateu acaba por se desdobrar em outras ideologias de cunho político, moralizador e até religioso.

Em seguida, há o arrolamento de opiniões de leitores do blog, uns se posicionando a favor da religião, outros a favor do ateísmo e alguns a favor de um ou outro, mas com ressalvas que, assim como no discurso de Daniel Sottomaior, acabam denunciando uma mistura de ideologias emanadas em um único discurso.

Enfim, a escolha desse artigo se deu também pela polêmica por ele suscitada. Em tempos em que tanto se discute a liberdade do ser humano, em que se aspira ao livre arbítrio de ideologias, sejam estas religiosas, políticas, sexuais etc.; indaga-se se esta escolha, dentro de uma manifestação grupal, como é o caso da Atea, mais que refletir uma ideologia própria e particular do grupo, não acaba por representar um discurso instalado na sociedade, na qual as ideologias se entrelaçam deixando de ser unilaterais ou particulares.

Este trabalho dar-se-á primeiramente por uma explanação da gênese da Análise do Discurso – seus precursores, contexto histórico em que surgiu e o tripé científico no qual se alicerçou: linguística, ciências sociais e psicanálise; utilizando-se, como aporte teórico, Fernanda Mussalim em *Introdução à Linguística* (2006).

Em seguida, será feita a análise do referido artigo “Ateus farão ‘desbatismo’ coletivo para protestar contra visita do Papa”, por meio de recortes do *corpus* nos quais serão apontadas e discutidas as ideologias discursivas presentes, o conflito entre elas, bem como seus fatores constituintes e suas implicações para construção de sentido dos discursos.

2. Gênese e especificidade da AD

Realizar-se-á, aqui, uma resenha dos estudos de Fernanda Mussalim, em *Introdução à Linguística* (2006) sobre a Análise do Discurso (doravante AD). Segundo a autora, a AD nasceu na França, na década de 1960, por meio do linguista Jean Dubois e do filósofo Michel Pêcheux, e é calcada nas ciências da Linguística, Ciências Sociais e Psicanálise.

O objeto da AD é o discurso ideológico que, por sua vez se materializa por meio da língua, de forma que a Linguística é uma das ciências constituintes da AD. Apesar de fornecer base teórica para o reconhecimento da língua, a Linguística não calca AD por completo, visto que, na Linguística, a língua é vista fora de sua relação com o mundo não levando em conta o contexto socioideológico em que é produzida. Além disso, para Pêcheux (apud MUSSALIM,



2006), o sentido de um discurso não pode ser apreendido apenas por meio da língua, pois esta pode sofrer alterações a depender das posições ocupadas pelos sujeitos que enunciam.

As Ciências Sociais constituem a AD a partir do momento em que o discurso é considerado enquanto conjunto de ideologias materializado por meio da língua. A concepção de ideologia se dá no materialismo histórico, pelo qual as ideologias são um conjunto de práticas materiais que reproduzem as relações de produção. Por exemplo, as relações de produção entre os donos do capital e aqueles que vendem a mão de obra trazem a ideologia ou discurso capitalista. Calcada no materialismo histórico, a AD concebe o discurso como uma manifestação, uma materialização da ideologia decorrente do modo de organização dos meios de produção social.

A Psicanálise, por sua vez, compõe a AD porque fornece os subsídios para se entender que quem faz o discurso não é o sujeito, pois o discurso já está inserido na sociedade ou no outro. O sujeito é assujeitado, de forma que sua identidade é construída no inconsciente, lugar em que emana o discurso do outro (do pai, da família, da lei, da sociedade etc.). Assim, o sujeito não é livre para dizer o que quer, mas levado a dizer, sem que tenha consciência disso.

Enfim, amparada no tripé da Linguística, das Ciências Sociais e da Psicanálise, a AD constrói sua especificidade na relação existente entre o discurso e as condições sociais e históricas em que foi produzido, as quais implicam nas ideologias e nos efeitos de sentido que ele terá. Neste percurso de sua construção, é possível vislumbrar a AD em três fases, cada qual com sua noção de discurso e, conseqüentemente, sua noção de sujeito.

Na primeira fase, o recorte de um discurso a ser analisado é dado em função de sua pretensa homogeneidade, tendo visto sua construção em condições estáveis ou por uma máquina discursiva – “uma estrutura (condições de produções estáveis) responsável pela geração de um processo discursivo [...]. Assim, diferentes processos discursivos referem-se a diferentes máquinas discursivas, cada uma delas idêntica a si mesma e fechada sobre si mesma” (MUSSALIM, 2006, p. 118). Nessa perspectiva, o sujeito do discurso é assujeitado às regras da máquina discursiva.

Na segunda fase da AD, a ideia de homogeneidade discursiva se deteriora, pois a fala do sujeito dá-se à luz das possibilidades disponíveis do lugar e momento. Assim o discurso do sujeito é constituído e posteriormente atravessado pelo discurso do



outro, havendo, dessa forma, o conceito de formação discursiva: “tomado de empréstimo de Michel Foucault, é o dispositivo que desencadeia o processo de transformação na concepção do objeto de análise da Análise do Discurso, [...]”. (MUSSALIM, 2006, p. 119). Assim, o objetivo da análise passa a ser investigar o modo e as condições de cada formação discursiva (doravante FD) e sua consequente ligação com outras FDs. No entanto, apesar da possibilidade de trânsito do sujeito entre diferentes máquinas discursivas, desempenhando diferentes papéis, Mussalim ressalva a não-totalidade de sua liberdade, pois o lugar de onde ele enuncia é “entendido como representação de traços de determinado lugar social (o lugar do professor, do político, do publicitário, por exemplo), que determina o que ele pode ou não dizer a parti dali”. (MUSSALIM, 2006, p. 133).

Na terceira fase da AD, não se têm discursos que se atravessam, mas que já nascem atravessados, heterogêneos. “Os diversos discursos que atravessam uma FD não se constituem independentemente uns dos outros para serem, em seguida, postos em relação, mas se formam de maneira regulada no interior de um interdiscurso”. (MUSSALIM, 2006, p. 120). A noção de interdiscurso dá espaço à noção do sujeito clivado, dividido entre o consciente e o inconsciente. Ele não é ‘definido’ em momento algum, mas vive em processo de definição. “Nesse sentido, o ‘eu’ perde a sua centralidade, deixando de ser senhor de si, já que o ‘outro’, o desconhecido, o inconsciente, passa a fazer parte de sua identidade”. (MUSSALIM, 2006, p. 134).

Nas três fases da AD, há o ponto em comum da dependência do sujeito cujo discurso sempre se constrói em submissão a certas condições (quem enuncia, para quem/quem, por/de/quê), seja à máquina discursiva, à formação discursiva, ou ao inconsciente. Nesse sentido, analisar um discurso se volta para descrição das condições de produção sob as quais o sujeito enuncia, havendo em seu discurso, na verdade, uma pretensa de homogeneidade de opiniões, ideias ou argumentos, mas moldada às estas condições.

3. Análise

O *corpus* desta pesquisa é o artigo intitulado: “Ateus farão ‘desbatismo’ coletivo para protestar contra a visita do Papa”, publicado no blog “Jesus Manero”, em 18/07/2013, e segue anexo a este trabalho.

O artigo em questão retrata o protesto realizado pela Associação Brasileira de Ateus e Agnósticos (Atea) contra a imposição religiosa e contra o uso de recursos públicos na Jornada



da Juventude por ocasião da vinda do Papa ao Brasil. Neste trabalho, será analisado o discurso presente na manifestação da referida associação de ateus, dando-se destaque às falas de seu presidente, Daniel Sottomaior, bem como às falas de leitores do artigo que se posicionam uns como ateus, outros como religiosos.

Embora essas falas sejam permeadas por outras ideologias além da ateísta e da religiosa, esta análise focar-se-á apenas nessas duas, em função da delimitação e especificidade temática que se requer em qualquer trabalho acadêmico.

Em primeiro momento, o que se percebe na manifestação da Atea é o discurso ateísta em oposição ao catolicismo, mais especificamente ao batismo e à vinda do Papa. Como retaliação ao batismo, a associação propõe um “desbatismo”: “Vamos liberar para os interessados um folheto com uma certidão e cada um que quiser se desbatizar poderá combinar em sua cidade, meio que no estilo *flash mob*”, diz a associação de ateus.

A AD pertence à região onde não apenas os aspectos formais da língua são analisados, mas esta produzida pelos “sujeitos inscritos em estratégias de interlocução, em posições sociais ou em conjunturas históricas” (MUSSALIM, 2006, p.111). No caso do discurso da referida manifestação, atenta-se para as condições em que foi produzido – uma época do *boom* das redes sociais, especificamente do *facebook*, em que a opinião do sujeito clama pelo apoio (ou pelas curtidas) dos seguidores. Pode-se, dessa forma, identificar-se a intenção de uma máquina discursiva, fechada sobre si mesma, a partir da ideia de grupo militante – sujeitos em conjunto pela reivindicação do bem comum, portanto, com ideologia ou opinião una.

No entanto, o próprio fenômeno da manifestação desloca a máquina discursiva para dar lugar à formação discursiva onde os discursos irão se intersectar – se há manifestação, é porque há também um discurso oponente (o cristão) que atravessa o outro (o ateísta). Além disso, a demanda de um grupo de sujeitos para viabilizar a manifestação da associação de ateus desloca, por sua vez, a noção de discurso para dar lugar ao interdiscurso, onde os discursos de uma formação discursiva são, de antemão, homogêneos, entrelaçado ao discurso dito oponente.

À luz da noção de interdiscurso da AD, seria o discurso da associação de ateus puramente ateísta? Tomando a fala de Daniel Sottomaior, presidente da associação, quando diz que o desbatismo “é uma maneira de se impor a uma crença rejeitada por eles na vida adulta”, percebe-se uma descrença no catolicismo, mas, ao mesmo tempo,



a intenção de se opor a uma religião por meio de outro ato equiparável ao religioso, a partir do momento em que se tem um ritual (desbatismo) e uma nova imposição àquele que se submeter ao mesmo - passará a ter uma certidão de “desbatizado”, conforme é exposto no artigo. Tal fato é reforçado quando se atém ao conceito do termo religião “manifestação de crença por doutrina e ritual próprios”. (FERREIRA, 2010).

O “desbatismo” inclui secadores de cabelo que simbolizam os “ventos do secularismo” para secar simbolicamente as águas do batismo, conforme a figura apresentada no artigo:



Pela imagem acima, reforça-se o fato de que a descrença na cerimônia do batismo é rebatida com outra cerimônia com tanta simbologia quanto. Questiona-se se existe aí, de fato, a dessacralização da fé católica (como se pressupõe propor uma ideologia ateísta) ou o esboço de outro ato religioso.

Além disso, Daniel Sottomaior, “comemora os cerca de 260 mil seguidores da página no facebook e diz que tem recebido apoios pela rede social”. Aqui se percebe que, apesar da intenção de Daniel Sottomaior de emitir um discurso ateísta, ele acaba sendo assujeitado por uma sociedade, em que o discurso ateísta é construído sobre outras ideologias, inclusive a religiosa. A própria forma de organização e publicação da associação de ateus na qual, como foi dito por seu presidente, há muitos “seguidores” no *facebook*, acaba promovendo a reatualização da religião católica, afinal de contas quem tem “seguidores” é Cristo.

A ideologia ateísta, entrelaçada à ideologia religiosa, é reforçada nas falas de leitores do artigo deixadas no blog em que ele foi publicado:

sou ateu e acho válido protestos contra gastos públicos para toda essa palhaçada de papa, JMJ e tal, mas... desbatismo??? Batismo nada mais é que uma aguinha sem significado algum jogado na cabeça de um bebê. Esse



"desbatismo" é como se o batismo funcionasse e vc quer se livrar de algo que não existe. Rédeas religiosas não são colocadas por uma simples molhada na moleirinha e sim, por uma cultura alienada não só dos familiares, mas como de quase toda a sociedade.

Pelo trecho acima e retomando os estudos de Mussalim (2006), quando diz que o aparelho repressivo do Estado tem suas ações perpetuadas por instituições como a escola, a religião e demais setores sociais, entende-se que mesmo os setores mantenedores da autodenominação de aspirantes da liberdade religiosa ou da não-religião, como é o caso da Atea, acabam por refletir essa ação repressiva do Estado, no caso, a igreja, quando, semelhante a ela, promove uma forma de manipulação das pessoas por meio de rituais religiosos.

Essa repressão é remetida na fala de outro leitor do blog de publicação do artigo:

esse é o meu maior problema com a associação. Não tenho religião, não gosto de como a religião é usada para manipular as pessoas, mas infelizmente a associação está fazendo exatamente a mesma coisa que as igrejas, tentando impor sua crença (ou falta dela) nas pessoas. Enfim, acho a atitude válida, porém eles vão ser vistos como adoradores do demônio e não vão nem fazer coceira no governo. O manifesto tinha que ser maior e contra o gasto que o governo fez, não contra o Papa ou religião.

No trecho acima, o autor da fala diz não ter religião, mas acaba adotando uma ideologia religiosa ao expor que a associação de ateus será vista "como adoradores do demônio", uma vez que a ideia de adorador de demônios perpassa a crença dos religiosos.

Em última análise, o que se pode dizer dos discursos de Daniel Sottomaior, presidente da associação de ateus, e dos leitores do blog em que o artigo foi publicado? Que eles apresentam uma posição ateuísta? Religiosa? Não é possível optar por uma unidade de ideologia em seus discursos. Conforme Mussalim (2006) haveria aí uma formação ideológica (FI), ou seja, "um confronto de forças em um dado momento histórico". (MUSSALIM, 2006, p. 124). Daniel Sottomaior e os leitores do blog representariam o discurso do assujeitado, daquele que, de acordo com Mussalim, se define pelo discurso do Outro. O "Outro" é nada mais que a própria sociedade onde as diversas ideologias já estão instaladas independentemente do sujeito.

4. Conclusão



Neste trabalho foram abordadas questões concernentes à teoria da AD, às quais se julgou necessárias para o entendimento do *corpus*. A partir disso, o discurso é compreendido não como texto pronto e construído, mas atido permanentemente ao processo de constitutividade, no qual o sentido é atrelado ao sujeito, ao assujeitado, às condições histórico-sociais, às condições de produção.

Segundo Mussalim (2006, p. 134), “o sujeito é constitutivamente heterogêneo, da mesma forma que o discurso o é”. No artigo analisado, o sujeito posicionado como ateuista é o mesmo realizador do ritual de desbatismo, desejoso de seguidores para o que ele acredita ou diz desacreditar. É como se o ateísmo só fizesse sentido quando colocado ao lado da religião e vice-versa. Dessa forma o sujeito e o discurso deixam de ser individuais e se definem por sua relação com o outro. É o que afirma Mussalim (2006, p. 134) quando diz que “o ‘eu’ perde a sua centralidade, deixando de ser senhor de si, já que o ‘outro’, o desconhecido, o inconsciente, passa a fazer parte de sua identidade”.

Assim, não há homogeneidade no discurso ateuista, pois o ateísmo ganha identidade submetido ao ‘outro’, no caso, à religião. Neste caso, é possível conceber o sujeito da AD por meio da analogia dele com as palavras da língua, agora, em seu aspecto formal, cuja definição dá-se por seu paralelo com o seu outro, de significado contrário. E, se a definição é processo contínuo e mutável, com o sujeito migrante, mesmo inconscientemente, a esta ou àquela ideologia, não estaria este nem em paralelo com o outro, mas entrelaçado.

Referências

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8.ed. Curitiba: Positivo, 2010.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.101- 139.

ATEUS farão “desbatismo” coletivo para protestar contra visita do papa. Jul, 2013. Disponível em: < <http://jesusmanero.blog.br/ateus-farao-desbatismo-coletivo-para-protestar-contra-visita-do-papa/> >. Acesso em: 28 ago. 2013.

**A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UM OLHAR PERANTE A CONCEPÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA****Rodrigues de Souza BORTOLOZZO¹
Jocineide MACEDO-KARIM²**

Resumo: Nesta pesquisa pretendemos, numa concepção Sociolinguística, levar alunos, professores e todos outros membros do ensino a compreenderem o uso da língua padrão e as variantes/flexibilidades que existem na sua forma oral e escrita, com a importância de salientar as questões das variações linguísticas que ocorrem nos livros didáticos de Língua Portuguesa no ensino fundamental e médio. Desenvolvemos um estudo partindo da observação/investigação nos livros didáticos: *Português: Contexto, interlocução e sentido* planejado e idealizado por Maria Luiza Abaurre, Maria Bernadete Abaurre e Marcela Pontara, pela editora Moderna, 2º edição, São Paulo, 2013, para alunos do 1º ano do Ensino Médio; e o livro *Diálogo: Língua Portuguesa*, desenvolvido por Eliana Santos Beltrão e Teresa Gordilho, 1º edição, São Paulo, 2009, para alunos do 8º ano do ensino fundamental. Todavia, é importante enfatizar que, sem uma sólida formação acadêmico-científica e um conhecimento adequado da Sociolinguística por parte do professor de Língua Portuguesa, o livro didático sozinho/isolado, por mais bem elaborado, planejado e detalhado que seja, não conseguirá resultar em um ensino/aprendizagem de língua que respeite a diversidade linguística e o pluriculturalismo dos falantes. Para tanto, utilizamos os procedimentos metodológicos com base nos estudos de Alkmim (2001), Bagno (1999), Bezerra (2005), Bortoni-Ricardo (2005), Dionísio (2005), Fiorin e Petter (2008), Labov (1972) e Travaglia (2001), ambos com discussões sobre variação linguística, seus conceitos e pressupostos.

Palavras-chave: Livro didático; Parâmetros curriculares; Sociolinguística; Variações Linguísticas.

Abstract: In this research we intend, in Sociolinguistics design, lead students, teachers and all other members of the school to understand the use of the standard language and the variants/flexibilities that exist in oral and written form, with the importance of highlighting the issues of changes language that occur in the textbooks of the Portuguese Language in elementary and high school. Developed a study from the observation/research in textbooks: Portuguese: context, dialogue and direction planned and designed by Maria Luiza Abaurre, Maria Bernadette Abaurre and Marcela Pontara, the modern publisher, 2nd edition, São Paulo, 2013 for students 1st year of high school; and Dialogue book: Portuguese, developed by Eliana Santos Beltran and Teresa Gordilho, 1st edition, São Paulo, 2009 to students of the 8th grade of elementary school.

However, it is important to emphasize that without a solid academic and scientific training and an adequate knowledge of Sociolinguistics by the teacher of Portuguese, the textbook alone/isolated, however well prepared, planned and detailed it may be, will not result in a teaching/language learning to respect linguistic diversity and multiculturalism of speakers. Therefore, we use the methodological procedures based on studies of Alkmim (2001) Bagno (1999), Bezerra (2005), Bortoni-Ricardo (2005), Dionísio (2005), Fiorin and Petter (2008),

1 Mestrando do Programa de Pós Graduação Strictu Sensu em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. (rodriguesbortolozzo@hotmail.com).

2 Professora Doutora em Linguística do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística/UNEMAT/Cáceres - Coordenadora do projeto de pesquisa: Aspectos linguísticos e culturais da comunidade mato-grossense. (jocineidekarim@yahoo.com.br).



Labov (1972) and Travaglia (2001), both with discussions on language variation, concepts and assumptions.

Keywords: Textbook; curriculum guidelines; Sociolinguistics; Linguistic variations.

1. Considerações iniciais

O Estágio Curricular Supervisionado nos possibilita adentrar no cotidiano escolar, mesmo antes que essa formação seja concluída. Esta prática com a intenção de obter experiência nos possibilitou estar diretamente em contato com os alunos, dentro de um contexto escolar, ou seja, deparamo-nos algumas vezes com o preconceito ao jeito de falar. Isso de certo modo me instigou a investigar como o livro didático de Língua Portuguesa trata a variação linguística no ensino fundamental e médio.

Segundo Alkmim (2001, p.31), o objeto de estudo da Sociolinguística é “a língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de uso”, sendo o seu ponto de partida a comunidade linguística, esse campo de estudo tem por objetivos definir o objeto de estudo da Sociolinguística que são as variações linguísticas, essas apresentadas como as diferentes maneiras de falar presentes em uma comunidade/sociedade.

Vários estudos linguísticos, em especial da Sociolinguística, há muito têm mostrado, quer dizer, mostram-nos que a fala é a utilização da língua pelo falante. Considerando que dentro de uma mesma sociedade, as pessoas são diferentes entre si, as diferenças individuais e sociais revelam variedades, temperamentos, preferências, idade, sexo, profissão, posição econômica e cultural, grau de escolaridade, local em que reside etc. No ato da fala essas diferenças são evidenciadas. Além disso, há no ato da fala outras influências que são determinadas pela situação em que ela ocorre: o lugar, o momento e o grau de intimidade entre as pessoas, todos esses fatores acabam refletindo na fala das pessoas, e criando os diferentes estilos e/ou níveis de fala.

Nessa perspectiva acima, dos diferentes níveis de fala, Faraco (2008) justifica:

Partindo do pressuposto de que a sociedade está dividida em diferentes comunidades e elas são singulares, porque cada uma tem a sua própria história, sua própria cultura e essas peculiaridades estão na língua de cada comunidade, temos então diversas formas de falar, ou seja, a língua está sujeita a variações. Pois empiricamente a língua é o próprio conjunto das variedades. Trata-se, portanto, de uma realidade intrinsecamente heterogênea. (FARACO, 2008, p. 33).



Nesse cenário apresentado, pretendemos investigar como a Língua Portuguesa é ensinada no livro didático, posto hoje, como a principal ferramenta e complemento de ensino-aprendizagem utilizando nas escolas, concebendo a Língua como única, deste modo homogênea ou se menciona a existência de variações, apresentando-a como heterogênea. Nesse sentido, com fundamento e sentido, nos propomos analisar e/ou investigar o livro didático de Língua Portuguesa-LP, procurando conceituar a importância de conhecer as diversidades de variantes na linguagem, e desse modo contribuir com a discussão do ensino de língua no ensino fundamental e médio.

2. O livro didático: Breve histórico

No Brasil, o livro didático é a principal ferramenta de ensino/aprendizagem adotado pelas escolas públicas, “o livro didático passou a ser o principal e, em muitos casos, o único instrumento de apoio ao trabalho docente” (DANTE 1996, p. 52).

Nessa perspectiva, Dante (1996) apresenta várias razões para justificar a importância do livro didático.

[...] - em geral, só a aula do professor não consegue fornecer todos os elementos necessários para a aprendizagem do aluno, uma parte deles como problemas, atividades e exercícios pode ser coberta recorrendo-se ao livro didático;

- muitas escolas são limitadas em recursos como bibliotecas, materiais pedagógicos, equipamento de duplicação, vídeos, computadores, de modo que o livro didático constitui o básico, senão o único recurso didático do professor. (DANTE, 1996, p. 52)

Como o livro didático têm um papel fundamental no processo ensino aprendizagem, é de suma importância à qualidade, desde a sua fabricação até a sua escolha pelos professores nas escolas. Nesse caso, convém citar Soares (2002) ao lembrar que até recentemente, o conteúdo do livro didático de Língua Portuguesa eram apenas os textos de autores clássicos. Eram atribuídos, assim, valor aos escritores e se esquecia do vínculo que deveria haver com as necessidades vivenciadas pelos alunos. Hoje, essa realidade vem mudando lentamente, uma vez que os livros já contêm uma diversidade de textos que abrangem os diferentes falares e as diferentes características regionais do nosso País (Brasil).

3. A escolha dos livros didáticos de Língua Portuguesa



Uma das principais diferenças entre os seres humanos e outros animais é a nossa inerente capacidade de reconhecer e utilizar a linguagem em diferentes níveis de fala, isto é, a linguagem é uma potencialidade e/ou competência existente em cada indivíduo.

Em consonância com o exposto acima, Abaurre e Pontara (2008), compreende que:

Reconhecer a linguagem como uma atividade humana significa dar a ela a devida dimensão na nossa relação com o mundo. Dentre todas as linguagens, é a língua natural – aquela que falamos – que nos dá identidade, permite nomeação do mundo a nossa volta, participa da criação de categorias mentais ao quais nos relacionamos com a realidade em que estamos inseridos. (ABAURRE & PONTARA 2008, p. 56).

E, são os livros didáticos que nos conduz para outro mundo através dos seus diferentes textos, gêneros discursivos e estruturas gramaticais, desenvolvendo-nos as habilidades leitura e escrita. Uma das ferramentas mais importantes para aprendizagem em todos os graus de ensino na educação brasileira, o livro didático é um valioso e inestimável recurso para o acesso à cultura e ao desenvolvimento da educação. Em muitos lares brasileiros, o livro é o primeiro e às vezes único, que abre o caminho para o hábito da leitura e aquisição de aprendizagem, ou seja, no contexto educacional brasileiro, o livro didático é uma importante ferramenta de apoio ao trabalho do professor e referência na formação dos mais de 50 milhões de crianças e adolescentes matriculadas em escolas públicas e privadas de todo País.

Sobre esse aspecto Souza (1999) afirma que:

Independente do livro didático ou da disciplina abordada, o que se constata é que o livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e, dessa forma, fonte última (e às vezes, única) de referência. (SOUZA, 1999, p. 27).

A escolha dos livros deu-se pelo *contraste/paradoxo*, tais como: diversificação dos conteúdos, estrutura, exercícios, papel desafiante de estabelecer hipóteses, confrontar ideias, analisar e comparar pontos de vista, e por fim, de desenvolver ou não o ensinamento da linguagem considerado um aspecto artístico, estrutural e prático, algo que é parte integrante da vida do homem, um fenômeno tipicamente humano, ou seja, de revelar as diversidades e variações constitutivas que existem na língua. Também pelas escritoras, que são bem formadas, instituídas, criativas e sabem abrir os caminhos de aprendizagem através de suas experiências.

Os livros são constituintes na formação de cada indivíduo no decorrer de sua formação, e que sem eles passamos despercebidos de muitos saberes que às vezes só ele dispõe e possui. E é com comprometimento, empenho e esforço, que os livros de língua



portuguesa transmitem/ensinam sobre a linguagem, para que as pessoas que vivem em comunidade/sociedade saibam as diferenciações de fala para que não ocorra a discriminação social, isto é, o preconceito linguístico.

3.1 Livro didático: *Português: Contexto, interlocução e sentido*

O livro *Português: Contexto, interlocução e sentido*, foi elaborado e planejado pelas escritoras ABAURRE, Maria Luiza, ABAURRE, Maria Bernadete e PONTARA, Marcela. O livro foi organizado pela editora Moderna, 2º edição, São Paulo, 2013, para alunos do 1º ano do Ensino Médio; e o livro *Diálogo: Língua Portuguesa*, foi planejado por BELTRÃO, Eliana Santos e GORDILHO, Teresa, 1º edição, São Paulo, 2009, para alunos do 8º ano do ensino fundamental.

O livro nomeado: *Português: Contexto, interlocução e sentido*, é subdividido em 10 unidades, contendo 30 capítulos. Numa análise preliminar, consideramos o mesmo como um importante instrumento para o aluno, fazendo com que o mesmo seja desafiado, instigado, participativo, observador e conhecedor da linguagem, considerada parte integrante e indispensável da vida do homem.

Consideramos ainda, que se trata de um livro diferente que atribui ao aluno sentidos à literatura, gramática, exercícios e produções de texto. É um componente curricular da Língua portuguesa que foi redigido para atender alunos intrinsecamente do 1º ano do ensino médio. As escritoras enfatizam sobre a importância da linguagem e dedicam o capítulo 12 do livro didático à linguagem e variação linguística, isto é, definem a língua e linguagem, o signo linguístico, caracterizam as variedades linguísticas regionais e sociais e as manifestações dos preconceitos linguísticos impregnadas na sociedade, ou seja, o livro desenvolve integralmente as habilidades de leitura e escrita, promovendo variadas realidades discursivas para uma melhor aprendizagem do aluno, pois, utilizam as estruturas linguísticas adequadas a cada contexto específico e, caracterizam a importância das variedades da língua. Além disso, o livro oferece um conjunto de informações e reflexões sobre as línguas em geral e sobre a língua portuguesa em especial.

A seguir, apresentamos a figura 1 e 2, capa e sumário do livro:

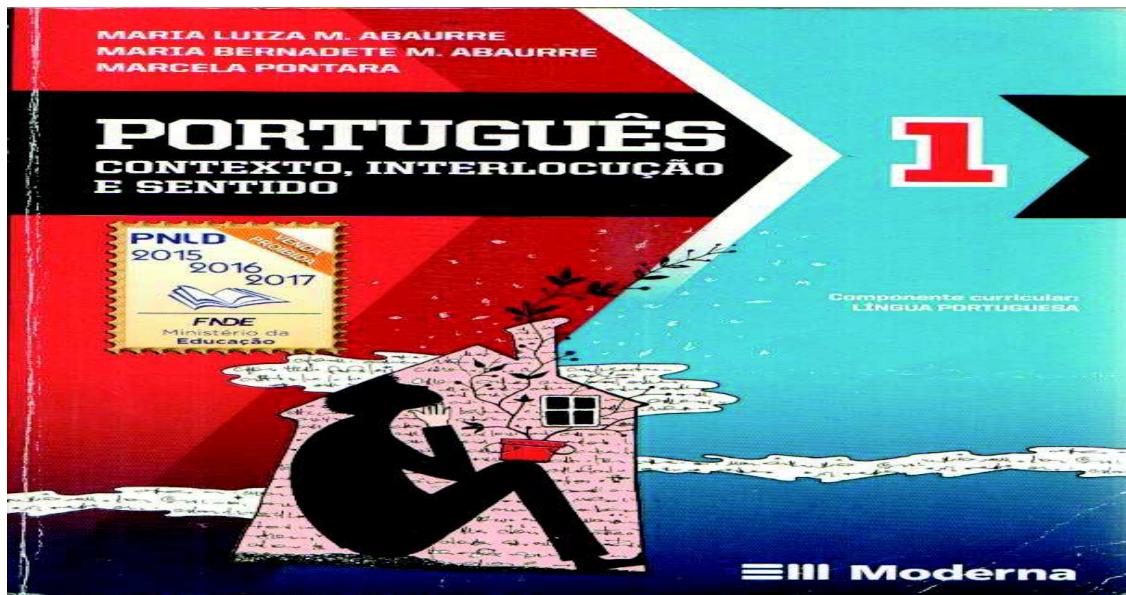


Figura 1: Capa do Livro didático

Linguagem		
Capítulo 12	Linguagem e variação linguística	208
Linguagem e língua		208
<i>Signo linguístico</i>		209
Variação e norma		211
<i>Variedades regionais e sociais</i>		212
<i>Variedades estilísticas</i>		212
<i>Mudança linguística</i>		214
Usos da gíria		216

Figura 2: Trecho do sumário referente ao livro da figura número 1 que situa sobre a linguagem e a variação linguística.

3.2 Livro didático: Diálogo: língua portuguesa

O livro didático, intitulado: *Diálogo: língua portuguesa* é segmentado em 07 módulos temáticos, e cada um deles se organiza em três partes ou sequências, esses são sempre seguidos de seções fixas e algumas atividades de leitura e interpretação de textos verbais e não verbais. As propostas do exemplar são tomadas com o texto a fim de cada atividade e



aproveitam as estratégias que são consideradas mais úteis para que o aluno adquira o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso efetivo da linguagem. O livro é bem elaborado com atividades de leitura e compreensão de texto, porém, não traz de forma clara, evidente e significativa às relações acerca das variações linguísticas, ou seja, não dedicam nem um capítulo referente a essas temáticas e, nem de uma forma sucinta referenciam ao aluno a importância da língua.

Assim, perguntamos como o aluno pode entender sobre as variadas formas de linguagem se ele não conhece essas formas? E ainda, refletimos se o livro didático considerado principal suporte teórico para o aprendizado dos alunos, não menciona sobre as variadas formas de linguagem em nossa sociedade, como a criança/adolescente compreenderá as questões que envolvem a variação linguística? Por meio desses questionamentos que defendemos e alimentamos a ideia sobre a importância do livro didático abranger múltiplas formas de linguagens, quer dizer, o aluno cresce aprendendo apenas uma forma de fala, não sabendo que existem diferenciações na linguagem, acarretando em uma série de preconceitos linguísticos, não sabendo se expressar de formas diferenciadas dependendo do contexto comunicativo em que está inserido.

Sem pormenorizar, este livro não apresentou conteúdos em relação à variação linguística. Nesse caso, podemos considerar que ele foi elaborado com base em uma abordagem estruturalista da língua, ou seja, essa visão estrutural concebe a língua como um sistema de elementos relacionados para decodificar sentido, tendo como objetivo, a língua como foco principal e o sistema de regras que o falante deve aprender.

Através do exposto acima, não podemos deixar de mencionar o papel da escola no ensino/aprendizagem de futuros cidadãos, ou seja, a escola tem como “missão”, referenciar o aprendizado da língua, ou melhor, é de substancial importância, propor estratégias e competências para que se organize uma escolha coletiva, discutindo procedimentos de análises, examinando exemplares de livros solicitados às editoras, considerando o perfil dos alunos e do projeto pedagógico da escola. Dessa forma, refletimos que a escola tem que se impor de forma mais significativa, alicerçada na construção dos livros didáticos, não deixando de lado, assuntos pertinentes e relacionados com a realidade de fala do aluno, procurando sempre, livros que dê ênfase à construção dessa realidade.



De modo geral, não repreendemos as escritoras do livro *Diálogo*, apenas, atribuímos ideias que pontifica um melhor aprendizado em relação às variações que ocorrem na língua portuguesa

A seguir, apresentamos a figura 3, capa do livro didático:



Figura 3: Capa do Livro didático “Português: Diálogo”

4. A variação linguística

De acordo com Labov (2008, p. 215), “a língua é uma forma de comportamento social, pois comunica necessidades, ideais e emoções.” Uma nação apresenta diversos traços de identificação, e a língua é um deles e, esta pode variar em certos fatores, tais como o tempo, espaço e nível cultural.

Bagno (2007) afirma que:

[...] a grande maioria das pessoas acha muito mais confortável e tranquilizador pensar na língua como algo que já terminou de se construir, como uma ponte firme e sólida, por onde a gente pode andar sem medo de cair e de se afogar na correnteza vertiginosa que corre lá embaixo. Mas essa ponte não é feita de concreto, é feita de abstrato... O real estado da língua é o das águas de um rio, que nunca param de correr e de se agitar, que descem e sobem conforme o regime das chuvas, sujeitas a se precipitar por cachoeiras, a se estreitar entre montanhas e se alargar pelas planícies. (BAGNO, 2007, p. 36).

Alguns professores e gramáticos procuram o “ideal da homogeneidade”, pois, tentam impor uma norma linguística idealizando e querendo que todas as pessoas falem uma única língua, do mesmo modo, sempre do mesmo jeito, o que se torna impossível já que vivemos em um país miscigenado como o Brasil, que se misturam com outras línguas, raças e cultura, fazendo existir uma grande diversidade e variabilidade de português. A respeito das normas cultas e literárias impostas pelos escritores e instituições oficiais, por exemplo, Bagno (2003, p. 16) argumenta que:

[...] se formos acreditar no mito da língua única, existem milhões de pessoas neste país que não têm acesso a essa língua, que é a norma literária, culta, empregada pelos escritores e jornalistas, pelas instituições oficiais, pelos órgãos do poder — são os sem-língua. (BAGNO, 2003, p. 16).

O que o autor quer dizer, é que não existe uma única língua, idêntica, perfeitamente igual, homogênea, como tentam empregar, mas, uma língua heterogênea que apresenta um multilinguismo, uma variabilidade, qualidades e modos diferentes, ou seja, uma grande diversidade linguística que é cheia de variações e mudanças. E o principal objeto de ensino de que a língua é repleta de variações é o livro didático, através dele que desde muito cedo crianças e adolescentes aprendem que não temos uma única língua, e que ela muda/varia em determinadas situações de uso.

Um bom exemplo disso é o recorte (imagem) extraído do livro *Português: Contexto, interlocução e sentido*.



Figura 4: Tiras selecionadas do livro *Português: contexto, interlocução e sentido*.

Na tirinha acima, o dono do papagaio reage de maneira insensível e ameaçadora à fala da ave, uma vez que, o efeito de sentido associado à linguagem utilizada pelo papagaio “soa” de forma estranha/desconhecida ao homem, provocando uma dificuldade de compreensão, ao



mesmo tempo em que, mostra a potencialidade do papagaio para mudar sua forma de fala partindo do contexto que ele acha eficaz para um melhor entendimento do interlocutor.

Sabemos que a língua portuguesa brasileira, como assegura Bagno (2003, p.16), “apresenta um alto grau de diversidade e de variabilidade”, essas são motivadas tanto por fatores de ordem geográfica, como também pelo contexto social e dentre outros fatores, todavia, nas escolas ignoraram essa diversidade e conseqüentemente os fenômenos linguísticos inerentes à língua, as variações linguísticas.

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual a melhor forma de fala a utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar-se às diferentes situações comunicativas é saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto dirige. Em suma, a questão não é a correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem, pois falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido e desejado.

5. Considerações finais

O ato de ensinar é um dos mais antigos processos de nossa sociedade e considerado ainda hoje, como papel central na organização social, sendo uma atividade tão antiga e de tanto valor para humanidade. Essa aquisição de conhecimento se determina na intermediação livro/escola/professor/aluno em que se estabelecem conhecimentos práticos e teóricos por meio de processos de competências, habilidades, comportamento e valores, através de estudo, observação e formação. A linguagem está presente na vida do ser humano como papel de mediar no contexto histórico, cultural e social em que vive.

Desse modo, esperamos que os professores reconheçam as comunidades de fala, representados pelos alunos, não só para saber das variantes presentes, como também para enxergar novas possibilidades de trabalhos que mobilizem todo o grupo/comunidade a uma inclusão social e cultural, esquecendo o preconceito linguístico. O que se busca, é o respeito às diversidades de fala, presentes na comunidade, visto que, a língua não é feita de homogeneidade, ao contrário, ela implica e resulta em variações, e já que o papel do professor e da escola é preparar pessoas capazes de viver/comunicar em sociedade, é de



substancial importância que saibamos que a língua nos propiciam variadas formas de fala dependendo do contexto comunicativo em que somos inseridos e que a língua não restringe-se unicamente a variedade padrão e/ou culta.

Com isso, não estamos dizendo que os professores precisam ensinar e aceitar todas as variações da língua. Sabemos da importância de se aprender a variedade *Padrão* da língua, mas, a escola tem como função preparar o indivíduo para a vida em sociedade, ou seja, ensiná-lo todas as diversidades existentes na língua, para que o aluno se adeque a que achar melhor. Não queremos que os professores deem aulas de Sociolinguística nas escolas, mas que utilizem a variação linguística como base, para um ensino renovador que priorizará uma melhor apropriação e compreensão de nossa língua portuguesa, tornando os alunos conhecedores de sua própria língua. Sabemos que as escolas precisam de professores conhecedores da língua, que considerem a variação linguística e que procurem a inovação nas maneiras de ensinar, mantendo sempre atualizados e acompanhando as mudanças que ocorrem na língua.

Consequentemente, para ensinar as variações linguísticas ocorrentes na língua Portuguesa, precisa-se primeiramente ensinar aos alunos, certamente, reconhecer a realidade da língua e buscar um equilíbrio, ou seja, através dos ensinamentos linguísticos sobre as transformações que ocorrem na língua, os professores, precisam mostrar as ideologias que a língua carrega, para que o aluno compreenda suas escolhas. O aluno sabendo previamente sobre os conceitos existentes na língua o ajudará a, ampliar seu repertório linguístico, garantindo o acesso a outras comunidades linguísticas, ou seja, a língua tem por finalidade estabelecer a comunicação/interação, ela não é algo fixo/parado/imobilizado, em que, se aceita apenas uma possibilidade, mas ao contrário, ela é flexível, adaptando-se a cada comunidade de modo diferenciado, a questão é aceitar, admirar e respeitar o que é diferente.

6. Referências

ABAURRE, M. L. M.; PONTARA, M. **Gramática: texto: análise e construção de sentido.** São Paulo: Moderna, 2008.

ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística – parte I. In: MUSSALIM, F; BENTES, A C. (orgs.) **Introdução à linguística: domínios e fronteiras.** v. 1. São Paulo: Cortez, 2001, p. 21-47.



BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola. Editorial, 2003.

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

BARROS, Adil de J. P. de; LEHFELD, Neide A. de S. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental - **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de educação Fundamental – **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quatro ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEB, 1999.

DANTE, Luiz Roberto. **Livro didático de Matemática: uso ou abuso?** In: Em aberto. Brasília, v. 26, n.69, p. 52-58, jan/mar. 1996.

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

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. 8º ed. Rio de Janeiro, São Paulo. Editora Record, 2004.

LABOV, William (1972). **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. [*Padrões Sociolinguísticos*. Trad.: Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008].

MARCUSCHI, Luiz Antônio, 1946 – **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na Cibercultura. Educação e Sociedade**: dez. 2002, v. 23. n. 81, p. 141-160.

SOUZA, Erica Regina Soares de. LIMA, José Leonildo. **Um livro didático em questão: variação e preconceito linguístico**, 2013.



LITERATURA AFRICANA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO: MOBILIZANDO MEMÓRIAS EM COMUM

Angélica de O. Ivo AMARAL (UNEMAT)¹
Marinei ALMEIDA (UNEMAT)²

Resumo: Este artigo é resultado de uma pesquisa realizada através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência- PIBID, ao qual estive vinculada como aluna-bolsista no período de Julho de 2011 a Julho de 2012. O programa visa a formação e qualificação do acadêmico em licenciaturas do curso de Letras, especificamente do *Campus* Universitário da UNEMAT de Pontes e Lacerda. Em parceria com as escolas de ensino público, este projeto possibilita ao acadêmico diferentes vivências da prática docente estando voltado para o ensino-aprendizagem de línguas, Literaturas e outras práticas de Linguagens. Diante disso, cada aluno-bolsista fica designado a recortar um objeto de pesquisa nas respectivas áreas que o curso oferece, visando obter resultados não só no âmbito acadêmico, mas propiciando um retorno para escola da rede pública que cede seu espaço, laboratório essencial para nossa pesquisa. De modo particular, nossos olhos nesta pesquisa estiveram voltados para os benefícios que o ensino de Literatura Africana pode proporcionar aos alunos de nível médio.

Palavras-Chave: Literatura Africana. Lei 10.639. Brasil. Ensino.

Abstract: This article is the result of a survey conducted by Institutional Scholarship Program Initiation the Docência- PIBID, which have been linked as a student-scholar in the period July 2011 to July 2012. The program aims at training and qualification academic degrees in letters of course, specifically the University Campus of UNEMAT of Pontes e Lacerda. In partnership with public schools, this design allows the different academic experiences of teaching practice being focused on the teaching and learning of languages, literatures and other languages practices. Thus, each student-scholarship is designed to cut a target in the respective areas that the course offers in order to obtain results not only in academia, but providing a return to public school that gives its space, essential laboratory for our research. In particular, our eyes in this research were focused on the benefits that the teaching of African literature can provide secondary school students.

Keywords: African Literature. Law 10.639. Brazil. Teaching.

*África não pode ser reduzida a uma
entidade simples, fácil de entender
e de caber nos compêndios
africanistas.*

(Mia Couto)

¹ Graduada em Letras – Professora da Rede Municipal

² Doutora em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa. Professora no departamento de Letras-UNEMAT *campus* de Pontes e Lacerda. Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – MeEL/UFMT.



A noção de África muitas vezes sustentada nos meios educacionais brasileiros apresenta uma visão distorcida e bem distante do real. Na maioria das vezes os estudantes tem acesso à imagem de um continente homogêneo, selvagem e pobre, conseqüentemente, grande parte dos alunos sai das escolas com um imaginário preconceituoso e estereotipado em relação ao negro e a África.

Na sociedade os indivíduos que alimentam esse tipo de visão encaram com indiferença não só o negro africano que vive em outro continente, mas os afro-descendentes que vivem em nosso país estabelecendo uma gritante relação de exclusão de um grupo por outro. Estas estereotípias comprometem tanto a compreensão dos processos sociais sofridos pelo continente africano como processos que afetam a humanidade e também a nação brasileira, visto que tal continente possui fortes ligações sócio-histórico-cultural com outros povos do mundo, sobretudo com os povos africanos localizados ao sul do deserto do Saara, via começo desta ligação se deu historicamente com a ocupação colonial a vários países de África por Portugal, o mesmo país que colonizou o Brasil, bem como por meio do tráfico negreiro em que o Brasil foi o último país a deixar esta prática.

A imagem criada dos africanos é algo tão diferente da realidade que se torna quase impossível nos reconhecermos nesses povos. O fato de não aceitarmos o ‘outro’ se pauta na ignorância, no desconhecimento, na imagem alterada que temos desse ‘outro’. Percebemos que não só o nosso país, mas o mundo criou um estereótipo do africano extremamente distante daquilo que se é na realidade.

Os africanos são identificados com designações apresentadas como inerentes às características fisiológicas baseadas em certa noção de raça negra. Assim sendo, o termo africano ganha um significado preciso: negro, ao qual se atribui um amplo espectro de significações negativas tais como frouxo, fleumático, indolente e incapaz, todas elas convergindo para uma imagem de inferioridade e primitivismo. (HERNANDEZ, 2005, p.18)

Mas a ignorância em relação aos africanos não se limita somente nesses aspectos, esses povos ainda tiveram que conviver por muito tempo com a caracterização de uma nação sem história, sem falar na insistente abordagem de se perceber o continente africano pela visão de homogeneidade. Devido a complexidade e a variedade cultural existente na África,



esses povos assistiram o apagamento de suas características em relação ao continente europeu e americano.

(...) foi apenas a partir de 1960, sob a influência dos nacionalistas independentistas e no âmbito da busca pela identidade do continente de cada um dos Estados-nação recém- formados, que foi reconhecida a necessidade de se conceber um novo método de abordagem adequado para negar a homogeneidade das tribos africanas. (HERNANDEZ, 2005, p. 25)

A mentalidade falseada em relação ao continente africano não é mérito somente dos dias atuais, ela surgiu por volta do século XVI, em que se estabeleceram pensamentos chamados “racionalistas” que consolidam com o passar dos tempos integrando-se a um “saber moderno” e instituindo concepções políticas, éticas e morais *fundamentando os colonialismos do final dos oitocentos*. (HERNANDEZ, 2005, p.17).

Assim, o conjunto de escrituras sobre a África, em particular entre as últimas décadas do século XIX e meados do século XX, contem equívocos, pré-noções e preconceitos decorrentes, em grande parte, das lacunas do conhecimento quando não do próprio desconhecimento sobre o referido continente. Os estudos sobre esse mundo não ocidental foram, antes de tudo, instrumentos de política nacional, contribuindo de modo mais ou menos direto para uma rede de interesses políticos- econômicos que ligavam as grandes empresas comerciais, as missões, as áreas de relações exteriores e o mundo acadêmico. (HERNANDEZ, 2005, p. 18)

Não podemos negar que o nosso país está indiscutivelmente ligado ao continente africano em diversos aspectos. Seja na geografia semelhantemente tropical com algumas regiões da África subsaariana, na diversidade cultural e religiosa, num passado histórico marcado pela colonização europeia ou pelo tráfico de escravos que firmou um elo mais forte entre o Brasil e a África, ligação essa que se reflete na sociedade brasileira hoje atuando nas práticas religiosas, na música, na dança, na oralidade, na culinária e em outras esferas sociais. Como afirma Serrano e Waldman (2007):

O Brasil é um país extraordinariamente africanizado. E só a quem não conhece a África pode escapar quanto há de africano nos gestos, nas maneiras de ser e de viver e no sentimento estético do brasileiro. Por sua



vez, em toda a outra costa atlântica podem-se facilmente reconhecer os brasileirismos. (SERRANO; WALDMAN, 2007, p. 15)

Um dado importante é que entre 40% e 60% da sociedade brasileira são de ascendência africana, o que torna o nosso país a segunda nação com a maior população negra do mundo, perdendo apenas para a Nigéria, um país africano com o maior índice populacional do continente. (SERRANO; WALDMAN; 2007).

Apesar da comprovação de todos estes dados, atualmente ainda nos deparamos com visões extremamente arcaicas em relação ao continente africano, imagens carregadas de preconceitos, equívocos e visões corrompidas pelo poder, pela política e até mesmo pela história que chega às nossas escolas. É por esse e outros motivos que enxergamos na literatura uma forma de apresentar aos nossos alunos uma África de cara nova, um continente heterogêneo, um povo que tem história, que tem cultura, que tem arte. Nesta perspectiva, Renata Rolon (2011) destaca a importância de se ensinar literatura africana nas escolas brasileiras.

Neste contexto, ao promover o contato com autores africanos de expressão portuguesa, a escola irá mediar e estabelecer os diálogos entre literatura brasileira e outras literaturas, outras culturas, promovendo a quebra de preconceitos e paradigmas. Na leitura desses autores, tem-se então uma literatura que transcende fronteiras geográficas e linguísticas. Evidenciam-se raízes e marcas indelével. Nessa perspectiva percebem-se os enlaços entre Brasil, Angola, Moçambique, Cabo Verde e outros países que sofreram semelhante processo de construção. (ROLON, 2011, p. 133)

Apesar de muitas visões ainda truncadas e arcaicas sobre a África, temos que reconhecer que o interesse por estudos mais aprofundados e realistas em relação a este continente tem crescido nos últimos anos. “Neste sentido, a África, seus povos e suas culturas tornam-se foco de sumo interesse para os profissionais de educação...” (SERRANO; WALDMAN, 2007, p.12). Com este trabalho acreditamos contribuir com o aumento dessas pesquisas comprometidas com um ensino que possibilite ao aprendiz o conhecimento crítico e verdadeiro deste continente, um estudo que leve em conta toda a sua complexidade e peculiaridades sociais, políticas, culturais e linguísticas. Almejamos que as escolas brasileiras tenham acesso a este continente da forma como ele realmente é e com o devido reconhecimento identitária, não numa visão simplista e ingênua como muitas vezes tem ocorrido nas escolas do nosso país.



2. Acesso à Literatura Africana: parâmetros legais

Nesta pesquisa também buscamos compreender como ocorre o cumprimento da lei 10.639 em escolas públicas de nível médio, tomando por base a lei sancionada em 2003 que estabelece as disciplinas obrigatórias em que os conteúdos devem ser ministrados. Ressaltamos que nosso estudo se limita ao campo literário, buscamos compreender se os alunos tem acesso aos conteúdos estabelecidos na lei por meio de obras literárias, tendo em vista que a maioria das obras da Literatura Africana de língua portuguesa recriam fatos sócio-históricos importantes não somente para seu próprio continente, mas para todos os povos que um dia mantiveram ou mantêm relações com esta nação, como é o caso do Brasil que carrega em seu passado histórico a situação colonial e em seu presente a partilha da mesma língua, herança desse passado em comum.

Há nessas literaturas uma (re) configuração dos espaços. Nesses, evidenciam-se os encontros e as diferenças que marcam a identidade dos povos africanos. Percebe-se, então, que o discurso literário, em todas as circunstâncias, serve como aliado na luta que se trava dentro e fora da linguagem. Os confrontos, travados na linguagem, buscam uma expressão própria. O engajamento visível na literatura dos sujeitos desses processos históricos na luta pela libertação colonial se consolida em caminhos que se abrem para um futuro que projeta um novo homem e uma nova nação. (ROLON, 2011, p.133)

O acesso por meio da literatura à cultura e a história dos povos africanos contribui na formação de pensamentos mais críticos e amadurecidos em relação a essa nação tão ignorada e também os ajudará a se posicionar de forma resolvida diante da nossa relação com os países africanos de língua portuguesa, instituindo ideologias que podem contribuir na formação e no reconhecimento de suas identidades.

(...) a literatura desperta inevitavelmente o interesse pelos elementos contextuais. Tanto quanto a estrutura, eles nos dizem de perto, porque somos levados a eles pela preocupação com a nossa identidade e o nosso destino (...) mesmo que isso nos afaste de uma visão científica, e difícil por de lado os problemas individuais e sociais que dão lastro a obra e as amarram ao mundo onde vivemos. (CANDIDO, 1972, p. 804)



Sancionada em 9 de janeiro de 2003, a lei 10. 639 altera a lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, tornando obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana nos níveis de escolaridade Fundamental e Médio, tanto em escolas públicas quanto particulares. Os conteúdos programáticos estabelecidos na lei incluem o estudo da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, o resgate da contribuição do povo negro nas áreas sociais, econômicas e políticas pertinentes a história do Brasil. Ficando assim estabelecido que tais conteúdos deverão ser ministrados nas disciplinas de Educação artística, Literatura e História brasileira.

No ano de 2008 foi criada também a lei 11.645 acrescentando a lei 10.639, em nível de obrigatoriedade, o ensino da História e da cultura indígena. Segundo o plano nacional brasileiro a implementação destas leis significa mais um passo dado no combate ao racismo, ao preconceito e a discriminação étnica no Brasil. Além disso, estas leis reconhecem o espaço escolar como ambiente primordial na formação social de cada indivíduo e ainda, a importância de se estudar a história dos povos base da formação sócio-histórico-cultural dos brasileiros.

De acordo com este documento a escola institui-se como um espaço que deveria oferecer aos indivíduos hospitalidade, igualdade de direitos, interação entre diferentes culturas. Um ambiente onde cada ser possa perceber o seu valor e o seu potencial no âmbito de suas subjetividades. Contudo, pesquisas afirmam que os afro-descendentes estão entre os grupos sociais que se tornaram mais vítimas de preconceitos raciais no Brasil.

Além disso, existe ainda na sociedade aquela ilusão de que o preconceito em relação ao negro tem diminuído ou praticamente não existe no Brasil, enquanto muitos continuam pensando dessa forma, a intolerância continua crescendo de maneira camuflada na sociedade.

Tal repressão cultural, quando muito disfarçada pelo mito da “democracia racial”, desdobra-se, aliás, em não reconhecimento de valores e práticas sociais de raiz africana interiorizadas pelo conjunto da população brasileira, independentemente da sua origem racial. (SERRANO; WALDMAN, 2007, p.12)



A criação destas leis que estabelecem a obrigatoriedade no ensino de conteúdos voltados para questões africanas e afro-brasileiras pode ser vista como um avanço no campo da afro-educação, no entanto, o conhecimento dos brasileiros em relação a este continente ainda merece muitos esclarecimentos e aprofundamentos.

Com base nisso, acreditamos que muitos desses esclarecimentos e até novas descobertas em relação a esse continente podem ser possíveis por meio da literatura desses países, afinal a presença de fatos históricos é algo perceptível nas obras literárias africanas, no entanto, em sua essência as abordagens literárias transcendem os fatos históricos. Além do mais, sabemos que a literatura, como toda e qualquer arte não é algo isolado da sociedade, pelo contrário, ela é permeada por acontecimentos, transformações e ideologias sociais de determinado tempo e meio cultural.

De acordo com Carpeaux (apud BOSI A., 2002, p. 07) “a relação entre literatura e sociedade não é mera dependência: é uma relação complicada, de dependência recíproca e interdependência dos fatores espirituais (ideológicos e estilísticos) e dos fatores materiais (estrutura social e econômica).” Definida em outras palavras, Leyla Perrone-Moisés afirma que “a literatura parte de um real que pretende dizer, falha sempre ao dizê-lo, mas ao falhar diz outra coisa, desvenda um mundo mais real do que aquele que pretendia dizer”. (PERRONE-MOISÉS, 1990, p.102)

Ainda segundo Perrone-Moisés (2010) a literatura nasce a partir da insatisfação humana com o mundo no qual está inserido, este ser então busca preencher por meio da linguagem essa incompletude que ele sente na sua existência. Através dessa falta, desse algo não compreendido, não preenchido, buscamos na literatura uma forma de expressar nossas “especulações racionais sobre como as coisas deveriam ser e não são” (PERRONE-MOISÉS, 2010, p. 103).

Neste sentido, acreditamos que no contato com essa literatura nossos alunos podem descobrir e formular concepções individuais amadurecidas sobre tal continente sem deixar levar-se por pensamentos pré-estabelecidos histórica ou politicamente permeados de ideologias preconceituosas e agressivas aos povos africanos. E, além do mais, o fato desses indivíduos conhecer a história dessa nação fará com que percebam a similaridade existente entre a nossa e a história desse “outro”, até então desconhecido.



Desse modo, não vemos as abordagens literárias desses países como indiferentes as nossas, pelo contrário são realidades que se entrelaçam não só por fatores históricos, mas por fatores que traduzem os anseios literários, humanos e filosóficos.

3. O imaginário da África: dados gerais da pesquisa

No intuito de compreender o imaginário dos alunos em relação ao continente africano organizamos nossa pesquisa em algumas etapas, as quais discorreremos a seguir. Num primeiro momento conversei com a professora responsável pelas disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura a respeito do projeto e da minha pesquisa, ela se prontificou a colaborar no que fosse preciso. Ao questioná-la sobre aos conteúdos propostos pela lei 10.639, ela me disse que ainda não havia trabalhado com seus alunos as exigências propostas, então perguntei se esses conteúdos se faziam presentes no livro didático e ela me respondeu afirmativamente, solicitei os livros para que eu pudesse conhecer os textos selecionados. Diante da concordância da professora agendei as verificações para uma segunda visita a escola.

Após esse primeiro contato com o professor da escola verifiquei a disponibilidade deste para responder a um questionário sobre a implementação da lei 10.639 em escolas brasileiras. Levando-se em consideração o objetivo da nossa pesquisa, levantamos os seguintes questionamentos:

- 1) Quais são as dificuldades de aplicação da lei no âmbito literário ?
- 2) O material didático brasileiro vem ao encontro do que a lei exige ?
- 3) De quem é a responsabilidade pelo cumprimento da lei ?
- 4) Os professores recebem preparo para trabalhar os conteúdos exigidos pela lei ?
- 5) A biblioteca da escola recebeu ou já possuía obras da literatura Africana ?
- 6) Qual é a reação dos alunos diante dos conteúdos literários propostos pela lei ?
- 7) Qual é o seu posicionamento diante da lei 10.639 ?

Com base no depoimento da professora, constatamos que um dos principais obstáculos para um ensino eficiente dos conteúdos curriculares estabelecido por lei é, em



primeiro plano, a falta de materiais didáticos disponibilizados aos educadores e aos alunos. Num segundo plano esta ausência de cursos preparatórios para os professores neste campo do conhecimento tendo em vista que a inserção da disciplina que prepara os professores nessa área oferecida pelo curso de licenciatura em Letras é recente, o que dificulta os professores que atuam há mais tempo na educação em adquirir formação em nível de um conhecimento mais aprofundado nessa área. No entanto, segundo a opinião da professora os esforços para ampliação da lei de maneira eficaz não deve partir somente de departamentos governamentais, mas de gestores em geral como diretores, coordenadores, professores e alunos. Acredita-se que o cumprimento efetivo de tais exigências só será possível através de um trabalho coletivo que não envolva somente formação, mas posicionamentos divergentes de muitos que estamos habituados a testemunhar quando se fala de leis que beneficiem negros africanos ou afrodescendentes.

Na segunda visita solicitei a observação dos livros didáticos e me dirigi à biblioteca, onde na oportunidade sondei, com perguntas, a bibliotecária em relação às obras literárias na área da literatura Africana e ela me informou que a escola não possuía materiais nesta área. Na realidade, a biblioteca possuía pouquíssimos livros. Com base nesses dados levantamos o seguinte questionamento: Somente os textos selecionados e propostos no livro didático seriam suficientes, na sustentação de um ensino consistente previsto na lei, para garantir aos nossos alunos a oportunidade de formular concepções individuais sobre a nação africana? Com certeza não. Este é o terceiro fator que vem somar ao cenário bastante tímido do ensino de literaturas africanas de língua portuguesa nas escolas brasileiras.

Verificando os livros didáticos, confesso que fiquei surpresa ao encontrar textos de autores renomados como: José Craverinha, Antonio Jacinto, Mia Couto, Mauricio Gomes, Jorge Barbosa, Manuel Ferreira e Onésimo de Silveira. Além disso, os textos selecionados são considerados referências literárias, como por exemplo: “Carta de um contratado”, de Antonio Jacinto; “Grito Negro”, de Jose Craverinha; “Exortação”, de Mauricio Gomes, entre outros. No entanto, alguns textos eram apresentados somente fragmentos e na maioria os textos eram de um mesmo gênero, como por exemplo a poesia. Diante disso acreditamos que a ausência de livros literários nessa área priva os alunos do direito de ser ter o contato com outros textos de estruturas mais longas como narrativas e contos, que na maioria das vezes não são apresentados pelos livros didáticos de forma integral.



As atividades propostas para interpretação dos textos também foram verificadas, como por exemplo, as que pedem para os alunos estabelecerem uma relação dialógica entre os elementos usados na descrição das figuras femininas presentes no poema “Carta de um contratado”, da Literatura Africana e na obra “Iracema”, da Literatura Brasileira. Esta é uma boa atividade para se trabalhar o diálogo entre a escrita literária Brasil/África, afinal estes são textos que exaltam elementos típicos de suas terras, fazendo prevalecer aquilo que é nativo ficando subentendido uma recusa de elementos trazidos pelo colonizador, em ambos os textos. Esta proposta, portanto, é bastante positiva para se trabalhar o processo de colonização e de descolonização tanto do nosso país quanto de países africanos.

Após a fase de verificação dos materiais utilizados em sala de aula, passamos para um segundo momento da pesquisa, a de trabalhar em sala com os alunos alguns textos da Literatura Africana, no intuito de compreender o processo de recepção deles em relação a essa “nova” literatura. Para o trabalho em sala, selecionamos alguns poemas, contos e músicas, em geral, com o objetivo de despertar nos alunos um interesse especial pela literatura. Nesta seleção de textos incluímos alguns que o próprio livro didático selecionara, como o poema de Antonio Jacinto “Carta de um contratado”. Este texto nos possibilitou discutir fatos referentes a colonização da África, como os conflitos linguísticos, elementos dos biomas africanos abordados no texto, etc. Também lemos e discutimos o poema “Sou Carvão”, de José Craverinha, no qual o sujeito lírico rememora a exploração dos negros durante o processo de escravidão, assim como o poema “Quero ser tambor”, do mesmo autor moçambicano, que também há uma proposta de luta de reconhecimento do ser rácico, o desejo do negro pela sua libertação, os elementos culturais africanos presentes na música e na dança, como também sondamos, tais temáticas e elementos, no conto “As mãos dos pretos”, do autor africano Luís Bernardo Honwana, que traz para o corpo textual literário elementos preciosos para a discussão sobre preconceito, noções estereotipadas criadas em relação ao negro, divisão de classe, entre outros.

Iniciamos a aula com uma dinâmica introdutória em que pedimos para os estudantes desenharem numa folha em branco algo que lhe remetesse à África, levando em conta o imaginário deles em relação ao continente. O resultado dessa dinâmica foi muito interessante e surpreendente, pois através dela foi possível confirmar dados que muitas pesquisas afirmam. Os nossos alunos estão saindo do ensino médio com imaginário totalmente simplista em



relação ao continente africano. Um imaginário muitas vezes corrompido por noções preconceituosas e erradas sobre estes povos.

As imagens criadas nos desenhos variavam entre representações de selvageria, pobreza e primitivismo, algumas exceções variaram em desenhos de centros urbanos. O imaginário de nossos alunos é o de que a África é um lugar repleto de savanas, zebras, girafas e elefantes. Além disso, imagina-se um lugar onde só existe um povo, uma etnia, uma língua, uma cultura. Percebemos na discussão dos textos trabalhados a noção simplista e ingênua que os alunos possuem desse continente. Quando se fala em África a única noção que vem à mente deles é a de um país chamado “África” e não de um continente formado por diversos países, povos, raças e línguas. A noção predominante no imaginário de muitos ainda é a da imagem de negrinhos magros de caras pintadas de branco que vivem em tribos e sobrevivem da caça de animais selvagens, como propagava até pouco tempo a televisão.

Infelizmente uma constatação negativa que confirmamos nesta pesquisa é que parte das concepções sustentadas por nossos alunos criadas ou inventadas, estas são pré-noções que foram estabelecidas ao longo dos anos pelo imaginário europeu e ainda hoje é através desse imaginário europeizado que se houve falar da “África”. Pensamentos que nos oferece um amplo leque de injunções negativas que corrompem a mentalidade ingênua de muitos estudantes.

Dessa maneira é que discutir e/ou questionar de qual “África” está se falando é fundamental para qualquer mudança de pensamento e visão, pois:

Compreender a África é sumamente um exercício crítico. Uma das suas metas aponta para o desvendamento de realidades encobertas por mitos, ficções e imagens fantasiosas. Indiscutivelmente, ainda que existam visões estereotipadas cultivadas contra outros povos e regiões, a África, mais do que qualquer outro continente, terminou encoberta por um véu de preconceitos que ainda hoje marcam a percepção da sua realidade (SERRANO; WALDMAN, 2007, p. 21).

4. Considerações finais

Neste contato com o ambiente de sala de aula, pudemos vivenciar a recepção e a experiência dos alunos com textos da Literatura Africana num ambiente em que estão



habituaados a estudar, procuramos utilizar os materiais disponibilizados pela escola, como textos impressos, datashow, som e um número de aluno igual ao que nos deparamos todos os dias numa rotina normal de aula, cerca de 30 por sala.

Todos esses fatores foram importantes para percebermos a participação, a interação, o interesse dos alunos pelos textos, dentro de uma rotina colegial a que estão acostumados. Acreditamos que sem a alteração do ambiente, dos materiais pedagógicos, da rotina escolar, pudemos ter resultados mais reais e consistentes da relação aluno/texto.

De maneira geral, concluímos ressaltando a importância de um ensino realmente comprometido com a formação social, ideológica e cultural de cada aluno. Um ensino que possibilite aos alunos conhecer o leque de criações literárias existente não só em nosso país, mas em outros países, com outras realidades e outras formas de encarar o mundo, pensamentos que talvez estejam mais pertos de suas inquietações.

5. Referências

BOSI, Alfredo. **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**: estudos de teoria e historia literária. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula**: visita à historia contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.

MARINHO JUNIOR, Lenicio Dutra. **A Lei 10.639/03 e seus reflexos na educação pública**. Pontifca Universidade Catolica de Minas Gerais.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional *versus* identidade negra. 3.ed. Belo Horizonte: autentica, 2008.

PERRO-MOISÉS, Leyla. **A criação do texto literário**. Flores da escrivaninha. São Paulo: companhia da letras, 1990.

PINTO, Regina Pahin. Movimento negro e educação do Negro: a ênfase na dentidade. In: **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n 86, p.25-38, ago, 1993.



PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei 10.639**, de 9 de janeiro de 2003.

SEMEDO, Odete Costa. **No fundo do canto**. Belo Horizonte: Nandyala, 2007.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Mauricio. **Memoria d’Africa**: a temática africana em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2007.

ROLON, Renata Beatriz. O ensino das literaturas africanas de língua portuguesa no curriculum escolar brasileiro: algumas considerações. **Revista Ecos**, Ed. N11, 2011.



AS MASHUPS LITERÁRIAS E A NARRATIVA ‘ZUMBI’ EM JANE AUSTEN

Amanda do Nascimento dos Santos ALMEIDA (UERJ)¹

Resumo: Fenômeno da cultura de massa e da evolução da tecnologia no campo da literatura, as *Mashups* Literárias apresentam uma nova proposta de (re)leitura de obras canônicas na contemporaneidade. O gênero nascido da adaptação apropria-se de um texto da literatura clássica, inserindo-lhe elementos da dita cultura de massa. Tal produto híbrido em decorrência de seu caráter transgressor rompe com as convenções pré-estabelecidas em torno do conteúdo das obras canônicas. Tal fato suscita inúmeras indagações entre a crítica literária para possíveis debates em torno do compromisso de fidelidade, o valor da obra, conceito de originalidade dentre outras competências.

Palavras-chave: *Mashup* Literária. Obras Canônicas. Literatura Fantástica. Releitura.

Abstract: Mass culture phenomenon and the evolution of technology in the field of literature, the Literary Mashups present a new proposal for (re) reading of canonical works nowadays. The genre born of the adaptation appropriates a text of classical literature, inserting him said elements of mass culture. This hybrid product due to its transgressive character breaks the pre-established conventions about the content of the canonical works. This fact raises many questions among the literary review for possible debates surrounding the pledge of allegiance, the value of work, the concept of originality among other responsibilities.

Keywords: Literary Mashup. Canonical works. Fantastic Literature. Adaptation.

1. Considerações iniciais

O contexto contemporâneo insere todo corpo social em uma atmosfera de contradições, incertezas e quebra de paradigmas (novas urgências sociais, reflexões teóricas, experiências individuais e coletivas). Essas mudanças ocorrem também no âmbito cultural, contribuindo para a reformulação do pensamento artístico. Com o advento de novas mídias e a consolidação da internet como um supressor das barreiras do tempo e do espaço, surgem as *Mashups* Literárias.

Mashup significa “mistura”. Ou seja, mistura literária, em uma adaptação mais idiomática. O termo é originário da linguagem de programação de computadores, posteriormente se estendeu para o campo da música e agora para a Literatura. Pensando nas *Mashups*, há uma grande urgência em discutir conceitos que elegemos para leitura e

¹ Graduada em Letras/Literatura (UERJ/FFP), Especialista em Educação Básica (UERJ/FFP) reside em Niterói, Brasil.
E-mail: amandaalmeida.letas@gmail.com



interpretação dessas obras, e por meio de uma postura crítica de avaliação pensar o que é conveniente para orientar o hábito da leitura contemporânea. Considerando a força que a literatura estabelece com sujeito envolvido em sua prática, o cânone ainda muito pode oferecer em decorrência da multiplicidade de interpretações, independentemente da época e contexto sociocultural em que se encontra inserido. Chamamos a atenção para a renovação dos clássicos, visando que a prática de leitura precisa ser cada vez mais estimulada.

Neste sentido, o nosso objeto de estudo tem como um dos seus esforços aproximar o público jovem das obras clássicas, mesmo que em sua forma adaptada, em um primeiro momento. Nossos olhares são direcionados para as salas de aula do ensino médio, onde a leitura dos clássicos, frequentemente, está vinculada como um objeto avaliativo, causando um desconforto do aluno em relação ao material literário, uma vez que não existe um estímulo em aproveitamento da leitura para seu próprio prazer como leitor. Em decorrência da negativização da leitura, tais obras se tornam estigmatizadas e são colocadas por parte do público *teen* na estante de livros ‘intocáveis’. *A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica* (BENJAMIN, 1955) nos ajuda a reconsiderar a destruição da aura da obra de arte original pela sua produção serial, assim, a obra é introduzida em um processo de desmistificação para atingir os objetivos da demanda.

Com a emancipação de cada uma das práticas da arte, do âmbito ritual, aumentam oportunidades de exposição dos seus produtos. A possibilidade de expor um busto que pode ser enviado para qualquer lado, é maior do que a de expor uma divindade que tem o seu lugar no interior de um templo. A possibilidade de expor uma pintura é maior do que a de expor o mosaico ou o fresco que a precederam. E ainda que a possibilidade de expor, em público, uma missa não seja inferior à de fazer relativamente a uma sinfonia, esta surgiu numa época em que a sua possibilidade de ser exposta prometia ser superior à da missa. (BENJAMIN, 1994, p. 10)

Através dessa dessacralização da obra clássica, aumenta-se a possibilidade de exposição e da recepção positiva por parte desses leitores. Alvos de inúmeras críticas, os clássicos fantásticos, têm como objetivo iluminar a obra canônica, chamando atenção para as lacunas do texto literário, o ‘não’ expresso, expandindo, assim, o horizonte de interpretação do leitor e estimulado um processo de devoração crítica.



Iremos nos preocupar com a relação entre as duas obras em foco e nas contribuições, as quais cada uma pode oferecer a outra, na esfera da recepção (JAUSS, 1994). Por essa função, podemos reconhecer o texto canônico e adaptação como linguagens ‘suplementares’. A adaptação é uma obra autônoma, independentemente do texto que a precedeu.

2. A Releitura como aquela que dá novos ares à obra na qual se inspira

A linguagem da crítica que lida com a adaptação de romances tem sido com frequência profundamente moralista, cheia de termos como *infidelidade*, *traição*, *deformação*, *violação*, *vulgarização* e *profanação*, cada acusação carregando sua carga específica de negatividade ultrajada. (STAM, 2000, p. 54)

Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer², e é nessa perspectiva que a releitura dá novos ares à obra de partida. Na releitura como inspiração, o escritor inspira o “ar” do ambiente para dentro, e ao expirá-lo, toma para si apenas o que utilizará para literatura. Dessa forma, na reescrita, nos oferece também a capacidade de encher os pulmões, respirar e refletir.

O julgamento de “livro cânone bom” *versus* “releitura literária ruim” e ainda quanto às adaptações filmicas, “livro bom” *versus* “filme ruim” provém da cobrança de fidelidade da segunda obra para com a primeira. A discussão sobre o cânone terá o suporte de Terry Eagleton, em seu provocador estudo sobre Literatura como valor.

Um segmento de texto pode começar sua existência como história ou filosofia, e depois passar a ser classificado como literatura; ou pode começar como literatura e passar a ser valorizado por seu significado arqueológico. Alguns nascem literários, outros atingem a condição de literários, e a outros tal condição é imposta. Sob esse aspecto, a produção de um texto é muito mais importante do que o seu nascimento. (...) o que importa pode não ser a origem do texto, mas o modo pelo qual as pessoas o consideram... (EAGLETON, 1997, p.12)

De acordo com o teórico, portanto, a definição de literatura é um estabelecimento, uma decisão de um grupo mediante aceitação ou recusa majoritária, a despeito do que tenha pensado o seu autor. Em termos de releitura, a definição se expande, propondo mais uma independência: entre a chamada ‘original’ e a sua ‘derivada’.

² CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. Companhia das Letras. Trad. Nilson Moulin. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. P.11



É preciso, no entanto, analisar as releituras de forma que a exigência de fidelidade para com a obra inspiradora seja questionada, revista, já que a adaptação de um clássico não deve ser uma imitação e nem considerada e/ou valorizada como tal.

Assim como os clássicos chegam até nós trazendo marcas de leituras que precederam a nossa, e considerando ainda os traços que deixaram nas culturas que a perpassaram criando e recriando novos sentidos, não é plausível que haja, pois, relação de dívida da releitura em relação à obra inspiradora. Esta última, portanto, igualmente desencadeia produção sentido, por novos caminhos e perspectivas.

A releitura se cria a partir da influência, a respeito afirma Leyla Perrone-Moisés:

Estudando relações entre diferentes literaturas nacionais, autores e obras, a literatura comparada não só admite, mas comprova que a literatura se produz num constante diálogo de textos, por retomadas, empréstimos e trocas. A literatura nasce da literatura: cada obra nova é uma continuação, por consentimento ou contestação, das obras anteriores, dos gêneros e temas já existentes. Escrever é, pois, dialogar com a literatura anterior e com a contemporânea (MOISÉS, 1990, p.94).

Mikhail Bakhtin verificou a existência da polifonia, as várias vozes num mesmo texto, de forma a desenvolver a teoria do dialogismo que é, muito resumidamente, o diálogo nem sempre harmônico entre as obras literárias.

Na chamada pós-modernidade, o valor cultural de uma obra não mais reside no fato de a mesma seguir o padrão canônico, mas sim respeitar a valorização das múltiplas identidades culturais. Assim, além das obras consagradas, dá-se atenção também às obras não-canônicas, antes marginalizadas, pois não há o conceito de “obra menor”; e, se houver, deve ser posto em xeque, da mesma forma com que o binarismo centro/margem é revisto em função das relações de poder.

Observar as obras antes marginalizadas permite identificar as peculiaridades de cada produção, situando-as no tempo e no espaço em que foram produzidas. A partir dessas obras e respectivas condições de produção, podemos observar aspectos comportamentais da sociedade de uma determinada época, tanto pelo assunto e questões que envolvem a obra, quanto pela recepção a que se lhe atribui.



O canônico é, pois, deslocado para o entrelugar, numa condição de desconforto para com a valorização das obras produzidas pelas minorias, não canônicas porque “perde” sua função de orientar as novas produções, já que estas últimas são valorizadas por suas condições particulares e até mesmo por distanciarem-se deste modelo. O cânone situa-se entre ser a inspiração para uma releitura que lhe revigora e não ser um modelo a seguir para uma criação pós-moderna.

3. *Mash’up*: A reconstrução do clássico

Por toda parte existe conexão, por toda parte há exemplificação: nenhum acontecimento isolado, nenhuma literatura isolada pode ser adequadamente compreendida a não ser em relação a outros acontecimentos, a outras literaturas. (ARNOLD, 1993, p. 304)

Em 2009, *Orgulho e Preconceito* de Jane Austen foi a primeira obra clássica que passou por esse procedimento de (re)escritura e (re)significação. *Orgulho e Preconceito e Zumbis*, lançado pela editora Quirk Books, sob autoria de Seth Grahame-Smith, insere zumbis, artes marciais e muita ação na narrativa clássica de Austen.

Desde o lançamento dessa primeira *Mashup*, outros livros da literatura clássica e de domínio público, foram ganhando novas versões. Grandes autores brasileiros tiveram suas obras (re)contadas.

Dom Casmurro, de Machado de Assis, foi intitulada por Lúcio Manfredi: *Dom Casmurro e Discos Voadores*, pelo próprio nome da obra, discos voadores são adicionados ao romance machadiano. *O Alienista Caçador de Mutantes* de Nathália Klein também é mais um clássico machadiano apresenta tom bastante humorado e de crítica política, além do fato da população de Itaguaí sofrer uma transformação alienígena depois da queda de uma nave espacial na cidade. Outros clássicos fantásticos que fazem parte dessa lista são: *Senhora, a Bruxa* (Angélica Lopes, 2010) e *A Escrava Isaura e O Vampiro* (Jovane Nones, 2010).

A cobrança de fidelidade da *mashup* para com seu texto-fonte é prejudicial a ambas obras, pois, é evidente que cumprem funções diferenciadas por estarem em contextos também diferentes. A *mashup* é utilizada principalmente como instrumento de incentivo à leitura dos clássicos, e estes por sua vez, o são.



A *mashup*, portanto, não apenas insere elementos contemporâneos nas obras clássicas, termina não por misturar o que é considerado literatura de “alta” e “baixa” qualidade mas por fundir a cultura popular e a erudita através do texto literário.

4. Tópicos do mercado editorial em torno das *mashups*

O que conta para nós na obra literária é a possibilidade de continuar a desfolhá-la como uma alcaçofra infinita descobrindo dimensões de leitura sempre novas. (CALVINO, 2007, p. 210).

A *mashup* literária mistura a denominada literatura canônica com elementos de literatura não-canônica, a partir de técnicas de criação específicas de cada autor em relação à obra. As alterações incluem elementos fantásticos, que geralmente não aparecem na literatura clássica.

Mashup é a mistura – em vários graus na reconfiguração de um clássico, e sua organização não prevê regras explícitas acerca de sua construção. Nota-se, porém, que o texto-fonte está sob domínio público, o que evita a cobrança de direitos autorais, e ainda, tratando-se de obras canonizadas, o conhecimento prévio da história inspiradora suscita maior curiosidade por parte dos leitores. Na verdade, nesse tipo de produção, a obra (clássica) de partida continua com seu lugar de ‘fonte inspiradora’, mesmo porque esta modalidade esbarra na questão de direitos autorais. Na sua divulgação, consta o nome dos ‘dois’ autores, como se a *mashup* fosse de autoria coletiva – conforme descrito a seguir.

Este gênero contemporâneo, com a proposta de ‘tornar o clássico acessível ao adolescente’, surge com um forte apelo comercial. As *Mashups* brasileiras mais conhecidas são: *O alienista, caçador de mutantes* (2010) por Natalia Klen e Machado de Assis; *Dom Casmurro e os discos voadores* (2010) por Lucio Manfredi e Machado de Assis; *Escrava Isaura e o vampiro* (2010) por Bernardo Guimarães; *Senhora, a bruxa* (2010) inspirada na obra de José de Alencar. Toda atitude, porém, demanda uma reflexão dos estudos literários. A autoria, neste caso, é de fato coletiva? O procedimento não é comum a releituras no mesmo e diferentes suportes? A ênfase, aqui, é um dilema restrito ao mercado editorial? Como compreender essa estratégia em suas várias nuances é uma das questões que pretendemos desenvolver em trabalhos posteriores.



O momento histórico de *Orgulho e Preconceito e Zumbis* é o que agora estamos vivendo, também é importante que perpassemos rapidamente pelo nosso clássico *Orgulho e Preconceito* que foi originalmente denominado *First Impressions* por Jane Austen, foi escrito entre outubro de 1796 e agosto de 1797.

Austen revisou o roteiro entre 1811 e 1812, e posteriormente mudou o título para *Pride and Prejudice*. A autora pode ter tido em mente o capítulo final do romance de Fanny Burney, *Cecilia*, chamado *Pride and Prejudice*. Foi traduzido na França em 1813, depois na Alemanha, Dinamarca e Suécia. *Pride and Prejudice* foi publicado pela 1ª vez nos Estados Unidos da América em agosto de 1832, sob o título *Elizabeth Bennet or, Pride and Prejudice*.

O romance foi bem recebido na época, e Jan Fergus o chama "*her most popular novel, both with the public and with her family and friends*" ("seu romance mais popular, tanto com o público, quanto com sua família e amigos"), e David Gilson, em *A Bibliography of Jane Austen* (Clarendon, 1982), revela que *Pride and Prejudice* foi referido como "o romance elegante" por Anne Isabella Milbanke, esposa de Lord Byron.

Voltando ao estudo das *Mashups*, consta que tiveram como romance precursor *Orgulho e Preconceito*, da escritora inglesa Jane Austen, que, por sua vez, inspirou *Orgulho e preconceito e zumbis* (2010), por Seth Grahame-Smith. Algumas das *Mashups* estrangeiras mais conhecidas são *Razão e Sensibilidade e Monstros Marinhos*, por Ben H. Winters, de Jane Austen, e publicado pelo selo *Quirk Classics* da editora *Quirk Books*, 2009; e *A Vampira* (2010), de Jane Austen por Michael Thomas Ford, da editora Lua de Papel.

Quando falamos em 'precursor' e 'inspiração' entendemos a relação entre os textos de maneira não hierárquica, fora do critério de fidelidade ao texto de partida; mesmo porque a produção cronologicamente posterior, pode iluminar a antecessora, oferecer outras possibilidades, fundar-se como outra obra.

A *Quirk Books* é a mesma editora que publicou os sucessos *Pride and prejudice and zombies*, de Austen por Seth-Grahame Smith e *Sense and Sensibility and sea monsters*, por Ben H. Winters, o mesmo autor de *Android Karenina*.

Orgulho e Preconceito e Zumbis fez sucesso quando lançado no ano de 2010, vendendo mais de 700 mil cópias nos Estados Unidos e ficando várias semanas na lista dos *Best-sellers* do *The New York Times*. Inicialmente publicado pela editora *Quirk Books*, no



Brasil, foi pela Intrínseca. Como curiosidade, a mesma editora foi também responsável pela editoração e venda da saga *Crepúsculo* da escritora norte-americana Stephenie Meyer, no Brasil (2008) e *A menina que roubava livros*, do autor australiano Markus Zusak (2007) e também *A Culpa é das Estrelas*, de John Green, publicado também no Brasil em janeiro de 2012.

A gosto do público, parece que os *Mashups* vieram para polemizar, já que os leitores podem aproximam-se do gênero por diferentes motivações. Os jovens, possivelmente pelo título incomum, gravura na capa, indicação de um amigo. Os leitores mais experientes pelos mesmos motivos já citados, mas ainda, pela curiosidade em saber como ficou a história, e é nessa expectativa que o *Mashup* pode deixar de “cumprir o seu papel” aos olhos dos leitores.

5. O elemento fantástico na *Mashup Orgulho e Preconceito e Zumbis*

Há um fenômeno estranho que se pode explicar de duas maneiras, por meio de causas de tipo natural. A possibilidade de se hesitar entre os dois criou o efeito fantástico. (TODOROV, 2012, p.63).

Zumbis, exército de satã, mortos-vivos, não-mencionáveis ou errantes? Assim são descritas as personagens que vagam, apodrecidas, nas páginas da *Mashup*. Os zumbis na contemporaneidade podem simbolizar desde a relação de receio pelo fim do mundo e o modo como pode vir a acontecer. O apocalipse zumbi num cenário de devastação com pessoas mortas e carnívoras devorando quem o que estiver vivo assusta muita gente.

Orgulho e Preconceito e Zumbis nos traz muitas curiosidades em seu pano de fundo apocalíptico, demasiadamente longínquo da atualidade e da realidade que nos é apresentada, tanto por se passar no século XVIII, quanto pela inserção do elemento ‘fantástico’ zumbi.

Etimologicamente, a expressão ‘fantástico’ provém do latim *phantasticus*, termo que, na verdade, procede do grego *phantastikós*; os dois vocábulos têm o sentido aproximado à ‘fantasia’. Por esta via etimológica, pode-se também entender a literatura fantástica como a narrativa que é elaborada pelo imaginário, por uma dimensão supostamente inexistente na realidade convencional.

O fantástico nasce daquilo que não pode ser explicado através da racionalidade e do pensamento crítico. Para Todorov (1968), filósofo e linguista, um evento fantástico só ocorre



quando há dúvida se esse evento é real, explicado pela lógica, ou sobrenatural, ou seja, regido por leis que desconhecemos. Alguns exemplos de seres fantásticos que habitam a literatura são: ninfas, silfos, elfos, goblins, duendes, gnomos, bruxas, vampiros, andróides, lobisomens e zumbis, estes últimos, nosso objeto de estudo através da *Mashup*.

A nossa questão, que também será desenvolvida posteriormente, é como trabalhar esta noção de ‘fantástico’ sem cair na visão dicotômica real *versus* fantasia e pares derivados.

6. (In) conclusões

Os zumbis como um elemento atual, pode nos remeter à sensação de modismo, o que confrontaria com a noção de contemporaneidade que aqui se apresenta. Porém, apesar dos mortos-vivos estarem por toda parte, no cinema, em seriados de TV e até mesmo em desenhos animados, o elemento de estranhamento que o caracteriza como contemporâneo no contexto em que foi estudado, fica à cargo da ousadia de fazer a inserção desses seres fantásticos em uma clássica obra do século XVIII, cujas características vitorianas são perfeitamente mantidas, e os acontecimentos adaptados à época.

Ao analisar ambas as obras verifica-se que apesar das semelhanças e distanciamentos que as aproximações entre *Orgulho e Preconceito* e *Orgulho e Preconceito e Zumbis a* narrativa na releitura basicamente não muda, acontece a inserção de cenas que envolvem os zumbis e a mudança das personagens, para que correspondam ao cenário caótico a que pertencem que é onde verificamos a diferença entre os romances. No entanto, hábitos como os longos passeios a pé, ida a bailes, ou a casa de parentes continuam os mesmos, assim como as preocupações com casamento, exceto para Elizabeth, e as relações sociais que o envolvem.

A cobrança de fidelidade do *Mashup* para com seu texto-fonte é prejudicial a ambas as obras, pois, é evidente que cumprem funções diferenciadas por estarem em contextos também diferentes. O *Mashup* é utilizado principalmente como instrumento de incentivo à leitura dos clássicos, e estes por sua vez, o são.

Apesar das semelhanças e distanciamentos entre as obras estudadas, nosso foco voltou-se para a produção de sentido que inserção de zumbis na obra de Jane Austen provocaria. Entendemos que pode representar além das teorias para o fim do mundo, esperado por alguns, uma preocupação humana permanente com a decadência do corpo e a morte.



Entendemos portanto, que a inserção dos zumbis seria uma tentativa bem-humorada de tornar o clássico da autora mais atrativo, principalmente para os jovens que desconheciam sua literatura, não substituindo a leitura do clássico, mas suplementando-a, assim como a versão filmica de *Orgulho de Preconceito* em relação ao seu texto-fonte homônimo, pois as releituras do clássico coexistem na contemporaneidade.

Releituras literárias e filmicas necessitam deixar de serem relevadas como cópias umas das outras, e das que lhe antecedem. Esperamos, ainda, que esta reflexão possa contribuir para que nós, professores em formação, possamos desenvolver nossa prática em sala de aula. Precisamos nos aproximar dos alunos, ouvi-los, compartilhar olhares e experiências.

Um novo olhar para com a releituras, não como uma cópia do romance. Nesta perspectiva, as *mashups* são suplemento e não substitutos. Incentivam a leitura do clássico, ainda que indiretamente pois, ainda que a *mashup* não necessite que o leitor retorne ao seu texto-fonte, esse exercício seria bem vindo levando em consideração a curiosidade de cada leitor. Acreditamos também que o leitor ou o espectador poderão aproveitar melhor essas produções, conscientes de seu valor e importância – e sabendo que valor é escolha, estabelecimento, decisão.

7. Referências

ARNOLD, Mathew. **On The Modern in Literature**, apud in: CARVALHAL, Tânia. (orgs), **Literatura Comparada**, Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

AUSTEN, Jane. **Orgulho e Preconceito**. São Paulo Peguin Classics Companhia das Letras, 2011.

AUSTEN, Jane. GRAHAME-SMITH, Seth. **Orgulho e Preconceito e Zumbis**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2010.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. In: **Crítica Literária Contemporânea**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

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



EAGLETON, Terry. Introdução: o que é literatura. In: _____. **Teoria da Literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p.1-22.

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

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Literatura comparada, intertexto e antropofagia**. In: **Flores na escrivantina**. Ensaaios. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

STAM, Robert. **Introdução à teoria do cinema**. Tradução Fernando Mascarello. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2006.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à Literatura Fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 4ª edição; 2012.



MODERNISMO E A POESIA DE DRUMMOND

Cristiane Emanuela da Silva BARBOSA (UNEMAT)¹

Resumo: Este artigo tem por finalidade apresentar alguns aspectos do movimento modernista que fazem parte da poesia de Carlos Drummond de Andrade. Sua poesia é autorreflexiva. O uso da metalinguagem é um ato reflexivo da própria ação de criação poética que atingiu uma dimensão inimaginável na poética moderna e contemporânea. O culto metapoético drummondiano traz a vistas não somente a autorreflexão, mas também a justificação da autonomia artística no momento da produção poética, para transcender os limiões da literatura conquistando a arte poética. Todas as obras de Carlos Drummond de Andrade representam uma leitura e releitura do fazer poético no trato com a linguagem. Assim, em alguns poemas brinca, joga com as palavras. Ele as seduz e é seduzido por elas. Com o poder da palavra dá anticonselhos, pois conselhos não se dá, é algo chato de se ouvir. O poeta que inicia seus trabalhos com a madurez de *Alguma Poesia* liberta-se em *A Rosa Do Povo* para expor sem rodeios os anticonselhos no poema "Procura da poesia". Para trabalhar a poética drummondiana, tomaremos como principais fontes teóricas Alfredo Bosi, Antonio Cândido e Octavio Paz.

Palavras-chave: Movimento Modernista. Poesia. Autorreflexão.

Abstract: This paper aims to present some aspects of the modernist movement that are part of the poetry of Carlos Drummond de Andrade. His poetry is self-reflexive. The use of meta-language is a reflexive act of the very action of poetic creation that reached an unimaginable dimension in modern and contemporary poetics. The cult metapoético drummondiano brings the views not only self-reflection, but also the justification of artistic autonomy at the time of poetic production, to transcend the literature thresholds winning the poetic art. All the works of Carlos Drummond de Andrade represent a reading and rereading the poetic do in dealing with language. Thus, in some poems jokes, playing with the words. He seduces and is seduced by them. With the power of the word gives anticonselhos as advice does not happen, something is boring to hear. The poet who began his work with the ripeness of *Some Poetry* releases in *The Rose From People* to expose bluntly the anticonselhos in the poem "Poetry search". To work drummondiana poetic, we will take as the main theoretical sources Alfredo Bosi, Antonio Candido and Octavio Paz.

Keywords: Modernist Movement. Poetry. Self-reflection.

1. Introdução

Os primeiros sinais do movimento modernista no Brasil aconteceram nas duas primeiras décadas do século XX, em consequência das transformações nos meios político, econômico e social do país. Neste momento, no Modernismo, surgem várias correntes estéticas, com aspectos bem diferenciados como: Realista-naturalista, formalismo parnasiano e ideologias simbolistas. Esse primeiro momento recebe o nome de 1ª fase e/ou 1ª geração.

Na primeira fase do Modernismo muitos autores ainda estavam presos aos aspectos do Romantismo, existiam ainda muitas dúvidas nesta fase e os autores procuravam um



caminho para seguir. No entanto, alguns agentes modificadores apareciam como novidade: o desejo de denunciar a realidade do país; os problemas socioeconômicos começavam a ter participação na literatura; o interesse pelo regional e por personagens marginalizados como o caipira, o sertanejo e o nordestino; introdução de uma linguagem mais simples e menos rebuscada, coloquial.

Neste período surgiram muitas obras, revistas, jornais literários e a Semana da Arte Moderna, de 11 a 16 de fevereiro, marcando definitivamente este primeiro momento do Modernismo. Uma nova tendência literária brasileira se concretizava, centrada na pintura e conceituando o movimento revolucionário que reivindicava uma arte aos moldes dos tempos modernos que acompanhariam assim as transformações pela qual a sociedade brasileira passara. Antonio Cândido afirma que:

A denominação de Modernismo abrange, em nossa literatura, três fatos intimamente ligados: um movimento, uma estética e um período. O movimento surgiu em São Paulo com a famosa Semana de Arte Moderna, em 1922, e se ramificou depois pelo País, tendo como finalidade principal superar a literatura vigente, formada pelos restos do Naturalismo, Parnasianismo e do Simbolismo. Correspondeu ele a uma teoria estética, nem sempre claramente delineada, e muito menos unificada, mas que visava sobre tudo a orientar e definir uma renovação, formulando em novos termos o seu momento mais dinâmico e agressivo até mais ou menos 1930, abrindo-se a partir daí uma nova etapa de maturação, cujo término se tem localizado cada vez mais no ano de 1945. (1968, p. 7)

Nesta perspectiva, podemos dizer que foi um movimento literário e artístico, que visava quebrar com o tradicionalismo e o formalismo estéticos de movimentos anteriores como: Naturalismo, Parnasianismo e Simbolismo. A libertação estética e o experimentalismo neste período passaram a ser uma constante luta na busca pela independência cultural do país. A teoria estética desse movimento não era muito bem explicada e definida, pois o Modernismo passava naquele momento por um estado de construção e renovação conceitual.

Drummond, em seu livro *Alguma Poesia*, empenhou-se em ultrapassar a distração e ludicidade sem fundamento, trazendo em seu roteiro um diferencial, a liberdade estética, que muitos outros poetas daquele momento histórico já estavam adotando, mas que marcou de modo particular a poética drummondiana.

2. O fazer poético da inquietude

Até por volta de 1930, este movimento era bastante infantil e imaturo. Depois deste ano, entra-se no auge deste período moderno, a 2ª geração que decorre até por volta de 1945.



A partir deste momento o Modernismo entrava em um período maduro. É um dos momentos mais autênticos da literatura brasileira, concretiza a renovação do romance dando um novo rumo à prosa.

Um estilo novo, moderno e desprendido da linguagem tradicional clássica, onde foi possível introduzir gírias e linguagens regionais. Problemas sociais e políticos: o coronelismo, a desigualdade social, a vida desumana dos retirantes, os vestígios de escravidão, agora passariam a integrar com mais força a literatura brasileira. Alfredo Bosi fala que:

[...] tendo esse movimento nascido das contradições da República Velha² que ele pretendia superar, e, em parte, superou; e tendo suscitado em todo o Brasil uma corrente de esperanças, oposições, programas e desenganos, venceu fundo a nossa literatura lançando-a a um estado adulto e moderno perto do qual as palavras de ordem de 22 parecem fogachos de adolescente (BOSI, 2006, p. 383).

Com base no exposto acima, pode-se dizer que é um movimento que veio para romper com tudo o que estava exposto até aquele momento, rompendo assim com foi dito anteriormente com o estruturalismo formal de escolas e movimentos literários que antecederam o Modernismo, que passava por sua 2ª fase, e não se firmava apenas como movimento da arte, mas era o movimento da reflexão sobre as transformações pelas quais nosso país passava.

Assim, a problematização da arte tornara-se evidente, pois esta passara a ser expressão e representação das mudanças da sociedade da época que inaugurava uma nova fase. Os poetas assumiram uma postura crítica frente às velhas convenções artísticas clássicas e frente à materialidade presente na arte encontram motivações para dificultar a existência da espontaneidade e ingenuidade ante a poesia.

Carlos Drummond de Andrade tem em sua poesia um objeto fiel as suas obras, mas, muitos poetas se quer citam o fazer poético como tema. Contudo, este aspecto, a metalinguagem, não é de exclusividade de Drummond. A poesia é um serviço de vertentes e visões que somam ou se contradizem, com posições e propostas que dialogam ou que são contrárias umas as outras. Ao longo da história da literatura, uma grande gama de poetas e poemas dessa natureza começou a surgir. Cândido afirma que:

Do ponto de vista estilístico, pregaram a rejeição dos padrões portugueses, buscando uma expressão mais coloquial, próxima do modo de falar brasileiro [...] Mesmo quando não procuravam subverter a gramática, os modernistas promoveram uma valorização diferente do léxico, paralela à renovação dos assuntos. O seu desejo principal foi o de serem atuais, exprimir a vida diária, dar estado de literatura aos fatos da civilização moderna. Nesse sentido, não apenas celebraram a máquina, como os futuristas italianos, mas tomaram por temas as coisas quotidianas,



descrevendo-as com palavras de todo o dia, combatendo a literatura discursiva e pomposa, o estilo retórico e sonoro com que os seus antecessores abordavam as coisas mais simples. Daí tenderem por vezes ao estilo epigramático, à concisão elíptica, visando justamente a corrigir esta orientação monumental (1968, p. 7).

No comentário de Cândido a poesia passa a ter corpo, a ser irônica. A poesia se cala, ao mesmo tempo em que fala sobre si e sobre o mundo. Foge, seduz, trai o próprio poeta que diante dela se sente frágil e fiel. Drummond reconhece a poesia, no fazer poético, como fala Octavio Paz em seu livro: *O arco e a lira*:

A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de mudar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro. Pão dos escolhidos; alimento maldito. Isola; une. (PAZ, 2012, p. 21).

A poesia é conhecimento, pois todo saber o que o poeta adquire com experiências de vida e de leitura, transporta para o papel. O poeta, segundo a leitura acima pode se tornar herói, sendo capaz de mudar o mundo no sentido de trazer mais beleza, mais leveza para nós, seres a mercê do mundo e das coisas do mundo. Cria outro mundo no momento em que deixamos de ser protagonistas de nossas vidas e passamos a ser protagonista de outras histórias, de outras vivências.

Drummond, em seu livro *Alguma Poesia*, empenhou-se em ultrapassar a distração e ludicidade sem fundamento, trazendo em seu roteiro um diferencial, a liberdade estética, que muitos outros poetas daquele momento histórico já estavam adotando, mas que marcou de modo particular a poética drummondiana.

Neste livro podemos encontrar um pouco de todos os estilos do Modernismo que reivindicava liberdade para produzir garantindo assim o direito à reflexividade e pesquisa estética. A introdução de termos prosaico como: “Eu também já fui poeta/ Bastava olhar para mulher/ pensava logo nas estrelas [...]” (p.16); o uso de versos livres é constante: “Mas a poesia deste momento/ inunda minha vida inteira” (p.45); identificação de temática nacional: “Eu também já fui brasileiro” (p.16); postura crítica diante de temas que deixam claro a consciência de haver uma separação entre modernização diante da valorização e permanência de aspectos tradicionais e arcaicos como: “Meus olhos espião/ as pernas que passam” (p.57); comprometimento com a linguagem do poema: “[...] se eu me chamasse Raimundo/ seria uma rima, não seria uma solução” (p.11); poema-piada: “O bonde passa cheio de pernas:/pernas brancas pretas amarelas. / Para que tanta perna, meu Deus, pergunta meu coração./ Porém



meus olhos/ não perguntam nada” (p.11); linguagem concisa e programada, livre do excesso da tradição Parnasiano, simbolista e romântica “Se meu verso não deu certo, foi seu ouvido que entortou./ Eu não disse ao senhor que não sou senão poeta?” (p.75). Todo o exposto aqui, são conquistas desse movimento.

Essas são características presentes em seu primeiro livro e que indicam a modernidade e contemporaneidade de Drummond, que se fez poeta de estilo na composição de seus primeiros poemas consagrando-se com a publicação de sua primeira obra. Ao contrário de muitos outros poetas e romancistas que vão crescendo a cada obra publicada, este itabirano foi/é bom desde o primeiro até o último poema publicado. O Gauche como se auto intitula, carrega em suas obras uma bagagem riquíssima. Sua experiência com a linguagem é definida por ele como “O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente” (ANDRADE, 1974, p. 55). É uma reflexão sobre a linguagem que permeia toda a vida e obra do poeta que dialoga com praticamente todas as escolas literárias anteriores ao Modernismo e com as vanguardas europeias.

Andrade trabalha com a linguagem da experiência, pois era um poeta maduro consciente do eu que está em pleno crescimento e mudança diante da poesia e do mundo. O eu poético drummondiano é aventureiro, se arrisca a viajar por períodos diferentes e por novas tendências, como no caso da metalinguagem que é também um dos aspectos do período moderno e que Carlos Drummond de Andrade buscou explicar dentro de suas obras, que seria o uso da poesia para explicar a própria poesia. O momento era de rever o que de fato era essencial, importante para a composição de um poema.

A metalinguagem e a tendência ao diálogo com outros poemas e poetas, bem como a intertextualidade com outros períodos e escolas fazem de Carlos Drummond de Andrade um poeta inquieto. E essa inquietude é trabalhada e explicada por Antonio Cândido no livro *Vários Escritos*, onde diz:

E a poesia parece desfazer-se como registro para tornar-se um processo, justificando na medida em que constitui um objeto novo, elaborado à custa da desfiguração, ou mesmo destruição ritual do ser e do mundo, para fazê-los no plano estético. Mas este distanciamento em relação ao objeto da criação agrava a dúvida e conduz outra vez o poeta a abordar o ser e o mundo no estado pré poético de material bruto, que talvez pudesse ter mantido em primeiro plano conservando o ato criador. (2004, p. 67)

Focalizar a poesia na própria poesia e a certeza da existência de uma intensa experiência com a linguagem no ato da criação poética subsidia uma visão distorcida a respeito da metalinguagem, como se fosse um círculo viciante quando na realidade é a mais



bela maneira de demonstrar que o ato da criação deve ser tal qual o ato amoroso, que começa num jogo de sedução, em que o poeta atraído por seus sentimentos, sonhos, desejos interiores, íntimos em forma de palavras busca a melhor posição para consumir o ato amoroso com as palavras, que muitas vezes toma a forma de uma virgem, difícil de conquistar, de seduzir, outrora se veste de prostituta se vendendo, seduzindo e levando ao “gozo pleno” na consumação do poema.

Analisando as palavras de Antonio Cândido percebe-se que o desfazer da poesia, enquanto inspiração é o início do trabalho de arquitetura do poema que já tem forma, mas que precisa de um ritual que envolve o eu poético e o mundo à sua volta, que tomado em seu estado bruto, será lapidado tal qual um diamante para tornar-se o mais belo tesouro para quem o possui.

Drummond, no uso da metapoesia se vale do escapismo para justificar a criação poética, o que faz com que tenha um “problema de identidade e identificação do ser, que decorre o movimento criador da sua obra apontada, dando-lhe um peso de inquietude que a faz oscilar entre o eu, o mundo e a arte” (CANDIDO, 2004, p. 68). A poesia se transforma em outra, dando origem a um novo jeito de pensar, fundamentando o desejo de autenticidade, não sendo mais um motivo exterior de criação, mas a necessidade de ser e fazer a diferença, fugindo da mesmice clássica.

Não que os clássicos não sejam obras de arte. Mas não é isso o que realmente importa para o poeta, que faz de seus poemas sua vida e de sua vida um poema. Assim em “Poema de Sete faces” explica que “... um anjo torto/ desses que vivem na sombra/ disse: vai, Carlos! ser gauche na vida” (ANDRADE, 1930, p. 11). A palavra anjo desperta na maioria das vezes a ideia da perfeição moral; é comumente aplicada aos seres, bons ou maus, que existam fora da realidade humana. “Diz-se: o bom e o mau anjo; o anjo da luz e o anjo das trevas” (PAPINI, 1957, p. 191), para aqueles que vivem uma vida errante, atípica.

E neste poema de Drummond é como se esse “anjo” soubesse o sonhador e aventureiro que era o eu lírico, mais sabia que para Carlos ser gauche, para ele ser livre, tinha que ser impulsionado, pois como ele mesmo diz: “O homem atrás do bigode/ é serio, simples e forte./ Quase não conversa./ Tem poucos amigos, raros amigos/ o homem atrás dos óculos e do bigode” (ANDRADE, 1930, p. 11).

Observe que a dimensão desse escapismo é justificado dando a visão de Drummond como um homem tímido, que tinha receio de se expor por ser um homem “sério”, e que seus



óculos e seu bigode o armavam diante da poesia que por vezes era amiga, amante, outrora uma inimiga que lutava contra e perdendo essa guerra e já exausto da batalha ele suplica “Meu Deus, por que me abandonaste/ se sabias que eu não era Deus/ se sabias que eu era fraco” (ANDRADE, 1930, p. 11). Por vezes se sente amedrontado, impotente diante de sua arte e se coloca como Jesus que na cruz crucificado diz: “Pai: por que me abandonaste” (Livro de Mateus: 27:46, p.915).

A poesia é autorreflexiva, pois o uso da metalinguagem é um ato reflexivo da própria ação de criação poética, atingiu uma dimensão inimaginável na poética moderna e contemporânea. O culto metapoético drummondiano traz a vistas não somente a autorreflexão, mas também a justificação da autonomia artística no momento da produção poética, para transcender os limiares da literatura conquistando a arte poética. Segundo Alfredo Bosi:

A poesia, reprimida, enxotada, avulsa de qualquer contexto, fecha-se em um autismo altivo; e só pensa em si, e fala dos seus códigos mais secretos e expõe a nu o esqueleto a que reduziram, enlouquecida, faz de Narciso o último deus. (2006, p. 166)

E não é uma poesia fechada que Drummond procurou trabalhar, mas uma poesia que pudesse falar de tudo e nada, e mesmo assim significar tanto para quem a lesse. A poesia narcisista como cita Bosi, é aquela que reflete sobre si mesma, a ponto de auto admirar-se. Segundo Anícia Maria Gonçalves Sousa Freitas, em sua dissertação de mestrado intitulada *A metapoesia de Carlos Drummond de Andrade: uma arte poética in actus*, ou seja, uma arte em ação, em movimento:

[...] este movimento circular, ensimesmado da literatura moderna e contemporânea conduz à vulgarização de concepções de um sistema fechado e impenetrável dificuldade em estabelecer vínculos que estejam além da experiência poética (FREITAS, 2008, p. 17).

A identidade poética é encontrada no Modernismo, onde cada escritor/poeta procura demonstrar que poesia é também questionar a escrita criando diretrizes para fundamentar sua produção. Negar o classicismo foi o início de uma concepção em que a poesia deixa de ter regras impostas e passa a criar suas próprias regras:

No classicismo, se concebe que não há arte sem regras. A diferença entre o classicismo que idolatra as regras e o modernismo que afirma que não há regras de arte, consiste em que as regras do classicismo são prévias e obrigatórias, ao passo que as regras do modernismo surgem com o fazer e não obrigam. Quando o modernismo doutrina que não há regras em artes, já



fixa a primeira regra! Quando afirma que as regras não obrigam, anuncia uma outra regra obrigatória (TRINGALI, 1993, p. 63).

O poeta não cria seus poemas na nulidade. Mesmo o modernismo dando autonomia, o poeta não nasce sozinho, ele precisa de outros poetas, de outros pensadores para poder pensar, arquitetar e construir sua obra de arte. Parafraseando outros poetas, outros momentos e poesias, criam novas realidades em que a reescrita do poema toma o lugar da poética expressiva. João Cabral de Melo Neto, poeta pernambucano, pensa a poesia como se existissem leis próprias a cada arte poética criada, a poesia se orientando e o poeta construindo os seus limites de criação. No poema “Poema de Desintoxicação” de João Cabral e que pertence ao livro de estreia *A Pedra do sono* diz: “Eu penso o poema/ da face sonhada,/ metade de flor/ metade apagada” revela haver um trabalho com a poesia que já está em sua mente, em seus sonhos, mas metade desse poema está apagado. Apagado por ainda não ter se materializado no papel. A inquietude de Drummond parece ter sido herdada por Cabral, pois logo em seguida ele tira de si a responsabilidade e diz: “O poema inquieta/ o papel e a sala” (p. 16 e17). Nesta inquietação é preciso deixar que Foucault também nos ensine sobre a criação, do trato com a palavra, que tanto Drummond como Cabral estão envolvidos:

Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível[...] e ainda que ela escape, o mesmo filósofo desafia ao mostrar que [...]é preciso continuar, é preciso pronunciar palavras enquanto as há[...] e instiga-nos a prosseguir o estudo[...] O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta. (FOUCAULT, 2011, p. 5,6,26)

Ser tomado pela palavra, pela inspiração, pelo trato com a palavra que dará origem a todas as teorias e conhecimentos que nos proporcionam. E mesmo que não se tenha domínio sobre a palavra, desafie-se a continuar a buscar conhecer palavras e mais palavras, para assim poder ser capaz de pô-las no papel.

O “anjo torto” que ordenava imperativamente para que Drummond fosse ser “gauche”, em Cabral toma a forma do medo que o eu poético diz ter “de um anjo que é cego/ de um anjo que é mudo”. Esse anjo nada mais é que o poema e as palavras que iram compor este poema. “Anjo” em seu estado de pureza perante a vida e o mundo, sem corrupção e sem pecados. O eu poético declara que seus sonhos são “vagando tristonho”, por que o poeta é um ser solitário que só tem por companhia as palavras e sua obra. Enquanto o eu poético pernambucano declara seu medo e seu sonho ante a face do poema, Drummond incentiva que se “Penetra surdamente no reino das palavras/ Lá estão os poemas que esperam ser escritos”



(ANDRADE, 2002, p.117). Segundo Otávio Paz “A palavra do poeta se confunde com ele próprio. Ele é a sua palavra” (1982, p. 55).

Melo Neto no poema “Catar feijão” compara o ato da escrita com a forma utilizada para selecionar os feijões que vão ser preparados para a alimentação do corpo. Mas aqui o “feijão” a ser catado são as palavras que serão selecionadas e a que for essencial fica e a que não serve será descartada, pois está vai alimentar a alma de quem a ler. O eu poético então diz:

Catar feijão se limita com escrever:
Joga-se os grãos na água do alguidar
e as palavras na folha de papel;
e depois, joga-se fora o que boiar.
Certo, toda palavra boiará no papel,
água congelada, por chumbo seu verbo:
pois para catar esse feijão, soprar nele,
e jogar fora o leve e o oco, palha e eco. (NETO, p. 16-17)

Ao contrário de Drummond, Cabral vê como primeira parte da escrita poética a inspiração que faz com que o artista comece a pensar o poema a ser escrito e para isso deve-se jogar tudo “o leve e o oco, palha e eco” para fora do poema que tem que conter apenas o importante e necessário, o comível. O que for “leve” não vai marcar o leitor e conseqüentemente não vai significar; o que é “oco” não tem conteúdo e no linguajar popular irá apenas “encher linguiça”, deixará a leitura entediante; deve-se ser original, deixando de lado as vozes do passado.

No poema “Catar feijão” a comparação é feita de forma direta. A pedra para poder ser consumida passa a ser renovadora, é o que rompe com o tradicional (o habitual) na tentativa de encontrar o novo, inteligentemente avaliado como: "a pedra dá à frase seu grão mais vivo: / obstrui a leitura fluviente, flutual". A leitura sem interpretação, sem intenção, desmotivada, não serve para a compreensão do poema e de sua poesia, tendo em vista o papel da literatura que “(...) humaniza em sentido profundo, porque faz viver”. (CÂNDIDO, 2004, p. 176). Então se não lhe causa estranheza, se não lhe comove ou não toma conta de seu íntimo, então não é poesia, não te fara viver outras histórias, outros amores.

Ao pensar essa “pedra no feijão” devemos encarar a partir de outra perspectiva. É notável que João Cabral de Melo Neto ansiasse homenagear o poeta Carlos Drummond de Andrade e seu poema “No Meio do Caminho” em que a pedra referida proporcionou ampla discussão para os críticos fazendo com que a popularidade do Itabirano fosse maior que o esperado. O poder criativo do poeta contribui para que o artista da palavra possa trabalhar



com elas de diversas maneiras e assim trazer para o cerne de sua criação todos os movimentos percebíveis da existência, desde os mais suaves até os mais rudes possíveis. E tanto Drummond quanto Melo Neto tem o poder de encantar e fazer das palavras suas mais belas obras de artes.

Para Alfredo Bosi a poesia indefere na história, por ter o poder de evidenciar a crueldade histórica e promover novos modos de viver em sociedade. De acordo com o autor:

A poesia resiste à falsa ordem, que é, a rigor, barbárie e caos, “esta coleção de objetos de não amor” (Drummond). Resiste ao contínuo “harmonioso” pelo descontínuo gritante; resiste ao descontínuo pelo contínuo harmonioso. Resiste aferrando-se à memória viva do passado; e resiste imaginando uma nova ordem que se recorta no horizonte da utopia (Bosi, 2006, p. 169).

Drummond tem a visão da “consciência política do homem e a arte do poeta [...] de um ser humano que deseja identificar-se com os problemas populares sem o abandono de sua personalidade artística que é de caráter aristocrático” (LINS, 2002, p. 47). Ante sua popularidade entre leitores e escritores, o poeta põe em questão e faz supor a crise da poesia lírica moderna, percebida desde o momento em que Baudelaire foi proclamado o derradeiro lírico que obteve sucesso. Este momento acontecia com o fortalecimento do capitalismo.

Neste contexto é possível observar que a trajetória de vida e suas produções literárias são coerentes com tudo o que ele pregava e que determina o objeto em estudo: a poética de Carlos Drummond de Andrade, a palavra como causa do poema e poema resultado do trabalhar com as palavras.

Esta coerência é observada se pegarmos o primeiro livro do poeta *Alguma poesia* e fazer uma breve leitura do último livro publicado *Boitempo*, que possui estilo memorialista e autobiográfico. *Boitempo* foi publicado em três períodos díspares, 1968, 1973 e 1979, e reunidos tempos depois em um único livro, que pode ser analisado como suas memórias em versos. Apresenta a imagem do estado mineiro, de sua infância e adolescência, observada com o olhar poético e maduro, que já estava com mais de sessenta anos e ainda mais distante do tempo e do espaço provinciano. A diferença entre o primeiro e o último “é o trajeto que o gauche faz até reencontrar-se com os seus no plano da memória. Mas para chegar a ‘amar, depois de perder, teve que oscilar entre extremos, sofrer a distância e padecer o tempo” (SANT’ANNA, 1992, p. 78).

Para Bosi A “poesia moderna abriu caminho caminhando” (BOSI, 1983, p. 145) e isso fez com que o poeta Drummond se tornasse o grande mestre modernista que escreve uma carta “A um jovem” não para dar-lhe conselhos, mas anti conselhos, pois ambos cultivam:



[...] o real ilusório, que é um bem e um mal para a alma. Pouco resta a fazer quando não nascemos para os negócios nem para política nem para o mister guerreiro. Nosso negócio é a contemplação da nuvem. Que pelo menos ele não nos torne demasiado antipáticos aos olhos dos coetâneos absorvidos por ocupações mais seculares (ANDRADE, 1962, p. 115).

Esses anti conselhos são fórmulas para a produção de boas obras de arte, pois se segui-las, elas o farão grande poeta. E ele começa por dizer que: “Só escreva quando de todo não puder deixar de fazê-lo. E sempre se pode deixar” e acrescenta “Ao escrever, não pense que vai arrombar as portas do mistério do mundo. Não arrombará nada. Os melhores escritores conseguem apenas reforçá-lo, e não exija de si tamanha proeza” (ANDRADE, 1962, p.115). É necessário compreender que o reconhecimento de um poeta está ligado ao tempo. O leitor deve conhecer a linguagem do jovem poeta e “desaprender” a do já conhecido. Drummond ainda faz um diálogo com o poema “Procura da poesia” onde diz “Não percas tempo em mentir”. (ANDRADE, 1945, p.12)

Procure não mentir, a não ser nos casos indicados pela polidez ou pela misericórdia. É arte que exige grande refinamento, e você será apanhado daqui a dez anos, se ficar famoso; e se não ficar, não terá valido a pena. (ANDRADE, 1962, p. 116)

É possível encontrar aqui o diálogo existente com a poesia de Fernando Pessoa, poeta modernista português que define o Eu lírico como um fingidor que usa o fingimento, o pensar e o sentir para exprimir aquilo que sentes “O poeta é um fingidor./ Finge tão completamente/ Que chega a pensar que é dor/ A dor que deveras sente” (PESSOA, 1931, p.43). Isto significa dizer que a poesia não está na dor sentida verdadeiramente, mas no mentira de senti-la. Isto é, a dor, para abranger o plano artístico, tem que ser fingida, arquitetada, tem que promulgar e ser expressa em linguagem poética. Não é simplesmente mentir por mentir, mas justificar essa mentira dentro da obra como faz Pessoa que argumenta dizendo que “E os que leem o que escreve,/ Na dor lida sentem bem,/ Não as duas que ele teve,/ Mas só a que eles não têm” (PESSOA, 1931, p.43). Na dor que se sente não existe poesia, nem arte sem imaginação, o real utópico irá exprimir artisticamente, de forma que surja uma finalidade poética e artística, de maneira que se concretize nas artes.

Segundo Antonio Candido a obra de Drummond é definida pela presença da “subjetividade tirânica” (CANDIDO, 1995, p.113), que se estabelece, mas que o deixa culpado, contrafeito. Isso causa uma inquietude “que o faz oscilar entre o eu, o mundo e a arte, sempre descontente e contrafeito” (CANDIDO, 1995, p.113). Esse funcionamento da poesia de Drummond é desdobrado na análise da forma como o eu “todo enrodilhado”, um eu



“torto”, “gauche” que se apresenta, a um mundo senil que se estabelecer pelo terror e pelo medo. O poeta da família se configura sucessor, desvio do arquétipo patriarcal e como sua concepção de poesia amadurece no decorrer de sua obra.

3. Diálogo com a própria obra e com alguns poetas

Na segunda estrofe, retirada do poema *Consideração do Poema* encontramos a intertextualidade feita explicitamente com o poema *No meio do Caminho* quando na primeira estrofe diz ter “Uma pedra no meio do caminho/ou apenas um rastro, não importa” (ANDRADE, 1974, p.75). Pode-se encontrar nos versos que seguem um poeta possessivo com tudo aquilo que faz dele o grande poeta que é, um artista que faz sua poesia fundir-se a sua vida: “Estes poetas são meus. De todo o orgulho,/de toda a precisão se incorporaram/ao fatal meu lado esquerdo” (ANDRADE, 1974, p.75).

Carregado de orgulho de tudo o que traz na bagagem é necessário então que nos lembremos das sábias colocações de Antonio Candido: “Os poetas que valem realmente fazem a poesia dizer mais coisas do que dizia antes deles. Por isso precisamos deles para ver e sentir melhor, e eles não dependem das modas nem das escolas, porque as modas passam e os poetas ficam” (CÂNDIDO, 2004, p.103). Drummond com a familiaridade que todos experimentamos diante da obra poética refere-se a seus amigos. A homenagem aos amigos é uma vertente que ele trabalha em todos os seus livros. “[...] Furto a Vinicius/ sua mais límpida elegia” (ANDRADE, 1974, p.75), aqui o poeta faz alusão ao livro *Cinco Elegias* de Vinicius de Moraes que é uma obra muito importante deste poeta. “[...] Bebo em Murilo” que no poema: “Poema Do Fanático” diz “Sou o embriagado de ti e por ti”(MENDES, 1994, p.294) declarando sua embriagues amorosa.

Tanto Neruda quanto Vinicius de Moraes, Murilo Mendes, Apollinaire e Maiakovski são grandes poetas da modernidade e muito bem vistos por Drummond, devido a qualidade criadora e ousada no trato da linguagem. São também ícones da inovação e da renovação formal, do experimentalismo de ritmos, enfim, da ousadia estética que abraçou o Modernismo brasileiro:

Que Neruda me dê sua gravata
chamejante. Me perco em Apollinaire. Adeus, Maiakovski.
São todos meus irmãos, não são jornais
nem deslizar de lancha entre camélias:
é toda a minha vida que joguei(ANDRADE, 1974, p.75).



Drummond também conversa com Fernando Pessoa, poeta modernista português a quem tem grande apreço e que também fala do fazer poético. Esse diálogo se dá Intertextualizando o que não se deve fazer ao compor um poema: “Não dramatizes, não invoques,/não indagues. Não percas tempo em mentir./ Não te aborreças” (ANDRADE, 2006, p.117) com o poema “Autopsicografia” de Pessoa, onde o eu lírico diz: “O poeta é um fingidor./ Finge tão completamente/ Que chega a fingir que é dor / A dor que deveras sente” (PESSOA, 1985, p. 43). Se você finge então você está mentindo sobre algo que não deveria.

4. Considerações finais

Nos poemas analisados, conclui-se que Drummond foi um poeta exigente na criação poética e se deixou valer de inúmeros conceitos adquiridos no decorrer de toda a vida como jornalista e poeta. A poesia não é simplesmente as coisas da sociedade ou da natureza, está no sujeito e no objeto, ambos se completam, se combinam e juntos significam. O poeta ainda faz uma alusão “(não tires poesias das coisas)”, a poesia tem que sair de dentro do poeta e através do conhecimento literário ser composta, sem medo dessa poesia se perder no tempo. É o trabalho do poeta com a linguagem que faz o poema e cria a poesia.

Todas as obras de Carlos Drummond de Andrade representam uma leitura e releitura do fazer poético no trato com a linguagem. Assim, em alguns poemas brinca, joga com as palavras. Ele as seduz e é seduzido por elas. Com o poder da palavra dá anticonselhos, pois conselhos não se dá, é algo chato de se ouvir. O poeta que inicia seus trabalhos com a madurez de *Alguma Poesia* liberta-se em *A Rosa Do Povo* para expor sem rodeios os anticonselhos no poema “Procura da poesia”.

Dessa forma o poema é arquitetado. A poesia adota a si mesmo como objeto de análise e essa análise reflexiva se dá por meio das confluências temáticas apreensíveis nos contextos em que os livros foram publicados. O enlaçamento temático revela que o fazer poético para Drummond é um trabalho permanente e penoso com as palavras. A imagem do fazer poético é circular, sendo configurada por meio do ritmo, que edifica a imagem da repetitividade; das metáforas, que juntadas a predicados e verbos de ação no presente do indicativo, edificam a imagem de que fazer poesia é obra essencial da ação, pois a arte poética demanda trabalho, não mera inspiração onde o poeta é atingido pelo sublime, sem se desviar do trabalho real de criação. Contudo, mesmo sendo intenso o processo de construção do texto poético, o poema será feito.



Assim, são evidentes que os poemas são metáforas de que o poeta se utiliza para expressar como se dá o ato de escrever, de compor. Portanto, é perceptível que o envolvimento de Drummond nesse processo associa-se à personalidade de um poeta que se transforma em “lutador”, deixando evidente a confluência com “Um eu todo retorcido”, que, conforme Chaves (1993) demonstra sua preocupação com o mundo e consigo mesmo, além de ser evidente a inquietação que transcorre em boa parte de suas obras com o ato de escrever. É notória a paixão existente na lida com as palavras, de forma, que é uma batalha presente em sua identidade, que foi apresentada ao público leitor em 1930 no poema “Poema de sete faces” publicado em seu livro *Alguma poesia* em que deixou brilhar todas suas facetas, percorrendo por toda a sua história de escritor/poeta.

Drummond é aceito como um poeta de perspicaz astúcia entre as convenções impostas e a realidade, “[...] também negativo na medida em que se ensombra com os tons cinzentos da acídia, do desprezo e do tédio, que tudo resulta na irrisão da existência” (BOSI, 2006, p. 441). Desde 1930 com *Alguma Poesia*, segundo Bosi (2006) o autor manifestou-se com uma tendência ao prosaico, ao irônico, ao anti-retórico, abrindo conexões com a fórmula cristalina dos afetos, negando-os e colocando-os em “[...] evidência e condição de absurdo feroz em que mais uma vez está submergido o vasto mundo” (BOSI, 2006, p. 445) em que vivemos. Tais tendências vão ao encontro das características de sua gênese, e podem ser observadas não apenas nessa época, mas ao longo de toda a sua vida e obra.

Os conceitos: metalinguístico e intertextual, que estão enraizados em suas obras edificam-se na tentativa de contemplar a si mesmo e todos os genitores da poesia, na “[...] tentativa de conhecimento do seu ser, uma forma peculiar e singularíssima de episteme, que deixa à mostra os recursos que usa para formular sua questão” (CHALHUB, 2005, p. 42).

Admirado irrestritamente, tanto por suas obras quanto pela sua conduta como escritor, Carlos Drummond de Andrade tem, nas palavras, ferramenta de labuta, no terreno da criação poética. Faz uso do domínio linguístico e do conhecimento literário adquirido no transcorrer de sua vida para fundamentar a sua poética.

O passear entre escolas literárias e o dialogo existente entre movimentos, poetas e concepções, enriquecem as obras ampliando o campo da análise e do estudo literário. A quebra de paradigmas formais e estruturais, o rompimento de regras e a criação de outras, traduzem nas obras de Drummond o período em que pertencia.



Portanto, preciso muito mais que um texto monográfico para descrever e demonstrar toda a riqueza das obras drummondianas. Contudo, é neste exemplar que tomo a palavra para conhecer e expor o conhecimento por mim adquirido.

5. Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma Poesia**. 8 edição, Rio de Janeiro: Record, 1930/2007.

_____ **A Rosa do Povo**. 21ed.- Rio de Janeiro: Record, 1945/2000.

_____ In: **Carlos Drummond de Andrade: Poesia Completa**. Editora Nova Aguilar, Rio de Janeiro, 2006.

_____ In: **A bolsa & a vida** [Crônicas] 1 ed. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1962, p. 115-118.

_____ 1902-1987. **A bolsa & a vida**. Posfácio Marcelo Coelho. 1ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

Bíblia de estudos da mulher. IN: Livro de Mateus: 27:46. Belo Horizonte: Atos, 2002.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 41. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

CANDIDO, Antonio; CASTELO, José Aderaldo. **Presença da literatura brasileira**, 3: modernismo. São Paulo: Difel, 1968.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira**. 6. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981.

_____ **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história**. 7. Ed. — São Paulo: Ed. Nacional. 1985.

_____ IN: “Inquietude na poesia de Drummond”. **Vários escritos**. 4. Ed. São Paulo/Rio de Janeiro/Duas cidades/Ouro sobre azul. 2004.

CHALHUB, Samira. **A metalinguagem**. São Paulo: Parma, 2005.

CHAVES, Rita. **Carlos Drummond de Andrade**. São Paulo: Scipione, 1993.

FOUCAULT, Michel (s.d). **As palavras e as coisas: uma arqueologia das Ciências Humanas. Tradução**. Trad. Salma Tannus Muchail. Ed: Martins Fontes, São Paulo — 2000

LIMA, Luís Costa. **Dispersa demanda: ensaio sobre literatura e teoria**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1981.



MELO NETO, João Cabral de. “Catar Feijão” in: **Obra Completa**, Rio de Janeiro, Ed Nova Aguilar, 1999.

_____. A educação pela pedra e depois. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

MENDES, M.. Poesia Completa e Prosa, 1994. In: **A Poesia em Pânico** (1936), p.294

Drummond: entre o ser e as coisas. 2010. Disponível em: <
<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/drummond-o-antibusto>. Acesso em 27 de Outubro de 2014.

PAZ, Octavio. **A outra voz.** Trad. de Wladir Dupont. São Paulo: Siciliano, 1993.

_____. **O arco e a lira.** Trad. de Olga Savary. 2. ed. Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 1982.

SANT’ANNA, Affonso Romano de. **Drummond: o gauche no tempo.** 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 1972.

SANTIAGO, Silviano. **A permanência do discurso da tradição no modernismo.** In: _____. Nas malhas da letra. Rio de Janeiro: Rocco, 2002. p. 112.

TRINGALI, Dante. **Arte Poética de Horácio.** São Paulo, Ed. Musa, 1993.



LA VISIÓN Y LA VOZ COMO EJES PROBLEMÁTICOS EN LA REPRESENTACIÓN LITERARIA A PARTIR DEL SIGLO XX

Jorge ALOY (UNLZ)¹

Resumen: Las guerras mundiales, además de haber provocado destrucciones humanas y materiales, pusieron en entredicho a la representación artística. En el presente trabajo, vamos a pensar la representación preguntándonos cómo se produce el traslado de la visión hacia la puesta en voz en la obra literaria. Para ello, revisaremos las problemáticas que entrañan la vista, cuando el que ve es el propio escritor; y la voz, cuando debe dar cuenta de lo visto. En este sentido, enmarcaremos como modelo a la novela *Matadero cinco* de Kurt Vonnegut, cuyo eje argumental está cimentado en las vivencias traumáticas de la Masacre de Dresde.

Palabras Clave: Sujeto. Objeto. Fundamento. Conocimiento. Poder.

Abstract: World wars, besides having caused human and material destructions, put in question the artistic representation. In this paper, we will think about the representation, wondering about how the vision turns into voice. To do this we will review the issues involved in sight, when the one who sees is the writer himself. In this sense, we will take as a model the novel *Slaughterhouse-Five*, by Kurt Vonnegut, which motif is based upon the traumatic experiences of the Dresden Massacre.

Keywords: Subject. Object. Basis. Knowledge. Power.

1. Estatuas de sal

La voz narrativa del primer capítulo de *Matadero cinco* de Kurt Vonnegut se aventura a pronosticar que la novela será un fracaso debido a que considera que fue escrita por una estatua de sal. Esta analogía con la mujer de Lot no entraña derivaciones sagradas sino que habla de las consecuencias de mirar hacia atrás, de mirar lo que no se debe, de posar la vista en lo que no hay que conocer ni recordar. Del mismo modo en que Edith –probable nombre de la mujer de Lot– desobedeció la orden divina de no volver su vista hacia la destrucción de Sodoma y Gomorra, el narrador de la novela asegura que el mismísimo Kurt Vonnegut infringió el implícito mandato de los estamentos de poder que pretendían convertir a la Masacre de Dresde en un hecho insignificante. La analogía no se produce meramente por el acto de desobediencia, sino por la importancia que en ambos casos adquiere la mirada. En consecuencia, desobediencia, curiosidad y castigo se entrelazan con la visión y, más allá aún, con el conocimiento o con lo que se pretenda interpretar por aquello que denominamos conocimiento.

¹ Profesor y Licenciado en Letras por la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ). Maestrando en Estudios Interdisciplinarios de la Subjetividad en Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA). Buenos Aires, Argentina. jorgealoy@yahoo.com.ar



Entre ese alguien que mira y lo mirado existe una tensión relacionada con las interpretaciones que cada momento histórico concibe. En este sentido, Giorgio Agamben (2007) revisa una teorización planteada en los inicios de la Modernidad por René Descartes, en el capítulo quinto de la *Dióptrica*, denominado “De las imágenes que se forman sobre el fondo del ojo”. En él se presenta un experimento que pretende desarrollar una teoría de la visión a partir del propio acto de mirar, en donde “todo acto de visión es, en realidad, un juicio intelectual del sujeto pensante; por lo tanto, no visión concreta, sino *ego cogito me videre*, un ‘yo pienso ver’, una reflexión del yo a partir de los signos sensibles pintados sobre el fondo del ojo” (Agamben, 2007, p. 116). La explicación es acompañada por una figura que nos enseña un ojo que mira, un ojo tomado de algún cuerpo no necesariamente humano. A ese ojo lo observa un hombre que porta una extensa barba. Agamben (2007) dice que

El hombre barbudo no es el Yo; es más: no existe, es una ficción; pero sin embargo gracias a esta ficción es posible abrir un espacio al Yo pensante y concebir su relación con la sensación.

A través del desdoblamiento irónico que la imagen opera, el ojo que mira se convierte en ojo mirado y la visión se transforma en un *verse ver*, en una representación en el sentido filosófico, pero también en el sentido teatral del término”. (P. 118)

Podemos forzar la situación y pensar que la representación del hombre barbudo es equivalente a la representación del dios que castiga a la mujer de Lot o al dios, en el sentido nietzscheano, que castiga al narrador de *Matadero cinco*. En ambos casos el que mira es mirado. Pero ¿quién puede erigirse como un dios luego de las guerras mundiales?

El siglo XX dejó evidenciado que el postulado de Nietzsche sobre la muerte de Dios no aludía a cuestiones religiosas, sino que refería a la caída de los fundamentos y al cuestionamiento del progreso. De este modo, la humanidad ya no encontrará sostén para admitir la ubicación central del sujeto cartesiano, y quedará desamparada. Por consiguiente, el siglo XX con sus guerras marcó el ritmo de la orfandad y la desilusión por la prometida totalidad tranquilizadora que no se producirá. No es ajena a este razonamiento la idea del ángel de la historia que propone Walter Benjamin (2007) en su novena tesis de “Sobre el concepto de la historia”. En ella señala que dicho ángel debe parecerse al del cuadro *Angelus Novus* de Paul Klee, en donde se aprecia que el querube, con la boca abierta, se aleja de algo sin dejar de sostener la mirada. Ese algo es el pasado. Inmediatamente, una tormenta arrastra al ángel hacia el futuro y le cambia por completo la perspectiva. Ya no ve el pasado, pero tampoco desea ver las ruinas que el futuro le enseña. Por



consiguiente, la tempestad es lo que denominamos progreso.

En definitiva, la vigésima centuria dejó en cuestión la linealidad de la historia y, con ello, las certezas que ubicaban al sujeto en su propio centro. Consecuentemente, puso en entredicho las convenciones que señalaban al pasado y al futuro como puntos observables hacia atrás o hacia adelante. De este modo lo vive el ángel de la historia que impacta contra el futuro en el mismo momento que mira hacia atrás. Benjamin (2007) en la quinta tesis afirma que “La verdadera imagen del pasado pasa súbitamente. Sólo en la imagen, que relampaguea de una vez para siempre en el instante de su cognoscibilidad, se deja fijar el pasado” (P. 67). La imagen y la visión mantienen una correlación aurática y, a su vez, intransferible miméticamente a la representación. En cambio, en los inicios de la Modernidad, la experiencia del ojo que plantea Descartes es la experiencia del sujeto, incluso, en el momento de la observación, de modo que no sólo nada pueda escapársele al conocimiento sino que, además y principalmente, el sujeto está en el centro de todo experimento que lo justifique como garante de la humanidad. En estos términos, para el sujeto todo es objeto observable. La mirada conoce lo que mira en un momento determinado, pero ¿lo conoce? ¿Qué sucede cuando la mirada ya no ejerce su poder observador? Benjamin (2007) en la sexta tesis sostiene que “Articular históricamente el pasado no significa conocerlo ‘como verdaderamente ha sido’. Significa adueñarse de un recuerdo tal como éste relampaguea en un instante de peligro” (P. 67). El cuestionamiento, por lo tanto, deja de ser solamente hacia el modo en que se conoce, y comienza a extenderse hacia el mismísimo conocimiento. Es decir que excede al yo como construcción de un sujeto cognoscente, piedra angular de la incipiente modernidad, e ingresa a las dudas del siglo XX, que habían dejado ya de ser metódicas. En otras palabras, lo que tambalea es el estatuto de verdad, pues durante el siglo de las guerras mundiales alcanza un inusitado valor el desconocimiento, tal como lo señala Alain Badiou (2005) cuando refiere que en siglo XIX el positivismo “afirmaba el poder del conocimiento. Contra el optimismo cognitivo de ese positivismo, el siglo XX descubre y pone en escena el extraordinario poderío de la ignorancia, lo que Lacan llama con justa razón ‘pasión por la ignorancia’” (P. 71). En consecuencia, mirar ya no es conocer ni comprender en el sentido cartesiano, pues el conocimiento también está siendo interpelado. La visión, tan sólo, es un medio para construir o crear un recuerdo, mientras que los destellos del instante de peligro que quedan en el individuo producen un conocimiento íntimo e ínfimo, sin intenciones de totalidad. En definitiva, el terreno fangoso del siglo XX hizo que no haya nadie que pueda proclamarse dios y convierta en estatua de sal a quien osara mirar sobre sus hombros. A pesar de ello, los mismos que pretendieron adueñarse de la historia construyendo



relatos totalizadores, intentaron apropiarse de la representación ficcional de los hechos históricos. Además, forman parte de los denominados grupos de poder que, entrelazados o diluidos con los sectores económicos, financieros, políticos y militares edifican discursivamente una realidad única, inmensa y lineal bajo lógicas binarias que presentan al mundo como una conflagración entre buenos y malos.

2. Mirada y voz en la representación

El papel de la experiencia de la visión en literatura varía de acuerdo con la pretensión de mimesis que posea una obra, ya que el cuestionamiento del siglo XX alcanzó a la relación entre lo que se mira y aquello que lo representa. En literatura no se plantean significados estables de las imágenes, sino cómo se representan esas imágenes en un texto. Esto produce un conflicto entre la mirada y la representación, puesto que el resultado del discurso, lejos de toda ingenuidad mimética que podría permitir, está cargado del planteamiento subjetivo de aquel que toma la palabra. Por consiguiente, si consideramos que después de las guerras mundiales cayeron los grandes relatos, unívocos y pretendidamente objetivos, debemos tener en cuenta que ya no quedan modos de negar la construcción de subjetividades narrativas. Uno de los conflictos que debieron superar los escritores que sufrieron las guerras mundiales fue cómo decir lo que habían visto. El ver, en estos casos, está relacionado con el sentir (del horror, de lo oprobioso y de lo incomprensible). Frecuentemente, la experiencia traumática provoca la adquisición de ciertos conocimientos de manera involuntaria, pues nadie a priori podría haber deseado ser blanco de ningún arma de fuego. El ver y el conocimiento, por lo tanto, agregaban sobre los acontecimientos de guerra la dificultad de la representación. El que mira pareciera que debe aceptar con naturalidad la dualidad cartesiana del sujeto y el objeto; sin embargo, podemos interpretarla como un acto de soberbia, ya que ambas partes no están en igualdad de condiciones, no son recíprocas. Un ejemplo extremo sería el carcelero del panóptico imaginado por Jeremy Bentham, que podía mirar a todos, pero sin ser visto. Martin Jay (2007), en este sentido, señala que “La falta de reciprocidad entre la mirada y el ojo, entre el sujeto y el objeto de la mirada, de hecho se vincula con una lucha fundamental por el poder” (P. 219). Por ende, la visión y la toma de la palabra son actos que, puestos en tándem, no pueden ocultar cierta ostentación de poder, especialmente cuando pretenden indicar que un texto es objetivo. Precisamente, los grandes relatos lucían de esta manera hasta el momento en que las pequeñas historias los fueron relegando. Esto se produjo debido a que sus propios argumentos ya no



alcanzaban para convencer a un mundo convulsionado por la destrucción. De manera que, las guerras mundiales no podían tener un relato único y objetivo, simplemente porque el objeto no podía pasar a ocupar el lugar activo del sujeto cartesiano, único modo de alcanzar la denominada objetividad. Dada esa circunstancia, sólo pueden admitirse los relatos pequeños, individuales; aquellos que conforman puntos de vista y se ofrecen como tales, sin mayores pretensiones.

Llegados a este punto, podemos afirmar que el problema de la representación en el siglo XX se extiende desde la subjetivación del que toma la palabra hasta las decisiones de los estamentos de poder que resuelven qué se cuenta y qué no se cuenta. Precisamente, las narraciones de hechos traumáticos, vividos en primera persona, siempre pueden incomodar a la historia canonizada. Esta tensión por la que atraviesa la literatura la explica, para el arte en general, Eduardo Gruner (2001):

El arte del siglo XX es, ante todo, un campo de batalla y un experimento antropológico. En él se juega el combate por las representaciones del mundo y del sujeto, de la Imagen y de la Palabra. Ese combate no podría dejar de ser *político*, no en el sentido estrecho de la explícita tematización propagandística de lo político por el arte -lo cual casi siempre lo ha conducido a la más mediocre banalidad-, sino en el sentido más amplio, pero también más profundo, de un cuestionamiento de los vínculos del sujeto con la *polis*, es decir, con su lengua y su cultura. (P. 29)

Estos cuestionamientos que plantea Gruner se pueden percibir, ciertamente, en torno a *Matadero cinco* de Kurt Vonnegut. El escritor norteamericano había sido tomado prisionero de guerra por los alemanes durante la Segunda Guerra Mundial y fue trasladado a la ciudad de Dresde, en donde sobrevivió a una matanza sin igual realizada por la aviación de su propio país. A esta matanza, producida con bombas incendiarias y explosivas, hoy se la recuerda con el nombre Masacre de Dresde. El por entonces joven Vonnegut, superviviente por azar del incendio humano, había decidido narrar una novela en donde describiría lo que había visto. Creyó que tenía entre sus manos la obra que lo llevaría de inmediato al reconocimiento mundial, pero los conflictos de representación y la negación de la historia en EEUU hicieron que el proyecto demore veinticuatro años en concretarse. En esas casi dos décadas y media publicó cinco novelas, en las que podemos apreciar cómo la alusión a Dresde y su imposibilidad de representación surgen en algunas menciones. Finalmente, una vez concretado el proyecto, Vonnegut le confesó al editor de *Matadero cinco* que “si este libro es tan corto, confuso y discutible, es porque no hay nada inteligente que decir sobre una matanza. Después de una carnicería sólo queda gente muerta que nada dice ni nada desea; todo queda silencioso para siempre. Solamente los pájaros cantan” (1999, p. 24).

La concreción del decir es una transición que va desde la visión hacia la voz y debe



confrontar con la ética. Para narrar lo que vio, el enunciador deberá construir su *ethos*, tema que ya desarrollamos en otro lugar². La necesidad de presentarse y mostrarse como un enunciador confiable afirma que todo relato se construye desde la subjetivación de los acontecimientos vistos. Para ello se debe atravesar la tríada Poder-Verdad-Sujeto, cada vez más desoldada debido a los cuestionamientos de la verdad como unidad totalizante de los relatos. Wladen Dolar (2007) desarrolla un estudio sobre la voz, en el que parte de la categoría ética y desemboca en la categoría ontológica fundamental de la voz del Ser. Considera que la voz desarrolla un papel decisivo por el cual hace que se ubique en una situación ambigua. “La voz que sostiene a la ley moral fue calificada de divina por toda la tradición que va desde Sócrates hasta Rousseau, e incluso por Kant, y esta divina ley trascendente estaba al mismo tiempo ubicada en el núcleo más íntimo del sujeto” (P. 122). La primera referencia que realiza es la mención de Platón en *Apología* cuando Sócrates toma la palabra ante el tribunal y en su defensa alega la presencia de una voz que lo acompaña desde la infancia, una voz que no le indica qué debe hacer, sino que lo desaconseja acerca de qué acciones no debe realizar. Esa voz es el *daimon* y fue quien lo retrajo para que no ingrese en la política de su ciudad. “La voz, este *daimon*, es como la sombra de Sócrates, o su ángel de la guarda (y parece que en el cristianismo, la figura misma del ángel de la guarda surge de la lectura que de Sócrates hace San Agustín)” (Dolar, 2007, p. 104). Luego, la referencia a Rousseau viene por su *Emilio*, en donde alentaba la religión del Dios interior. Para que Emilio alcanzase esa voz interior debía deshacerse de todas las voces corruptas de la sociedad. En consecuencia, debía confiar en un maestro que, por todos los medios, le inculcaba el acceso a esa voz, pero que simultáneamente obtenía “un permiso ilimitado para aterrorizar al desventurado niño de un modo mucho peor que como lo hacía la Iglesia, con lo cual la pureza original y el pecado original entrañaban el mismo efecto” (Dolar, 2007, p. 108). De este modo, el niño que debía discernir entre falsas voces cuál era la voz de su interior, se hallaba aferrado a las manos del maestro, pues éste era el único que podía decidir si la elección del alumno era apropiada. En definitiva, para Rousseau, la voz interior está relacionada con la otredad. Por último, la tradición la completa Kant, que ya no habla de una voz que sugiere cómo actuar, sino que refiere a una voz que exige sumirse a la racionalidad. En otras palabras, es la voz de la razón, pero no la voz del poder, ya que Kant plantea que la fuerza de la voz de la filosofía debe estar divorciada del poder. Justamente, en esa ausencia de poder adquiere poder la voz. “La voz kantiana de la razón está estrechamente ligada al enigma del sujeto de la

² Cfr. Aloy, Jorge (2015). “La construcción del ethos en el capítulo inicial de *Matadero cinco* de Kurt Vonnegut”. En Revista *Sincronía*. Universidad de Guadalajara, México. Año XIX, número 68, julio-diciembre de 2015. Disponible en http://sincronia.cucsh.udg.mx/articulos_68_html/aloy_68.html



enunciación de la ley moral: y aquí retomamos la línea de la voz como pura enunciación” (Dolar, 2007, p. 111). Por lo tanto, para Kant, esa voz que surge y nos habla, nos persuade o nos corrige el camino es una voz que posee un origen indeterminado. El sujeto coincide con esa voz pero no le pertenece, es una voz que está más allá de la conciencia. En definitiva, el sujeto no accede a esa voz porque es una voz que no posee lugar.

En el final del recorrido, Wladen Dolar (2007) reconoce que con Heidegger el camino de la ética de la voz alcanza su conclusión, ya que señala que la voz es un puro mandato pero que no dice nada. Es una voz que proviene de lo más íntimo del ser pero que lo trasciende, que se ubica en el ámbito de lo siniestro, en el sentido que Freud le otorga al término. Es una voz muda, sin enunciado, sin presencia. Es un llamado que pone al “ser ahí” ante su “poder ser”.

Entonces el llamado es el llamado a exponerse, a la apertura al Ser, lo opuesto a un monólogo reflexivo sobre sí dentro de uno mismo; depende de aquello de lo cual, dentro de uno mismo, uno no puede apropiarse, y que opone drásticamente el Dasein a la conciencia de sí. La voz es pura alteridad, previene la reflexión sobre sí. En este rol asume incluso una función estructural estrechamente similar a la del tiempo, la categoría central del libro de Heidegger. (Dolar, 2007, p. 117)

En resumen, en la tradición filosófica señalada encontramos un punto en común: La voz siempre viene del Otro, pero el Otro es interior. La voz está en la intersección entre el sujeto y el Otro, y a pesar de que no pertenece ni a uno ni a otro, los une.

3. El pasaje hacia el texto

Al inicio decíamos que *Matadero cinco* fue escrita por una estatua de sal, de acuerdo con las palabras utilizadas por Vonnegut. Esta analogía con la mujer de Lot, insistimos, guarda relación con la estrategia del traspaso al texto de aquello mirado. La mirada, como ya señalamos, está emparentada con el conocer, a pesar de los cambios interpretativos que el tiempo pueda imponer; pero, cuando se trata de acontecimientos traumáticos, ese conocimiento se convierte en una carga, no sólo por el padecimiento vivido sino también porque hablar de ello significa que se deben tocar ciertos estamentos de poder que no desean que lo visto se divulgue. La voz que enuncia el primer capítulo de *Matadero cinco* coincide biográficamente con la voz autoral e intenta encontrar una explicación a tanto silencio. Por un lado, el silencio político que pretendía negar su responsabilidad en la masacre; por otro, su propia imposibilidad de transformar lo visto en un texto ficcional. Si bien Vonnegut padeció el ataque aéreo de EEUU en Dresde, él era norteamericano. Por supuesto,



las bombas no saben de nacionalidad y no discriminan, pero para el poder militar y político pudo haber causado una gran desazón que haya un sobreviviente norteamericano, y para colmo con ínfulas de escritor. De todos modos, esto no devela la causa por la cual se problematiza el paso de la visión a la concreción de la voz, ya que en Alemania el resultado era similar. En este sentido, W. G. Sebald (2003) indica en *Sobre la historia natural de la destrucción* que ni durante ni después de la guerra pareciese que hubiera escritores alemanes dispuestos a escribir sobre la destrucción de Alemania. “El reflejo casi natural, determinado por sentimientos de vergüenza y de despecho hacia el vencedor, fue callar y hacerse a un lado” (P. 39). En líneas generales, Alemania estaba convertida en escombros y sumida en un aparente pacto de silencio. Además, jamás pidió explicaciones a sus vencedores por los bombardeos debido, quizá, a la vergüenza que les pudo haber producido reconocerse como aquellos que engendraron al nazismo y sus campos de concentración. Mientras, como si quisieran olvidar su historia, los alemanes reconstruían el país a paso veloz. Sebald (2003) refiere que el escritor sueco Stig Dagerman estaba trabajando, desde Alemania, para una revista de su país, y debió recorrer en tren algunas ciudades. En un principio, lo que más le llamó la atención había sido el paisaje entre Hasselbrook y Landwehr: un territorio devastado, sin presencia humana. “El tren, escribe Dagerman, como todos los trenes de Alemania, estaba muy lleno, pero nadie miraba afuera. Y a él lo reconocieron como extranjero *porque lo hacía*” (Sebald, 2003, p. 40). Lo que Dagerman señala es que, por vergüenza o por otros motivos, la mirada estaba vedada como en una convención implícita. Lo cierto es que el resultado que dejaba esta postura era evidente: De lo que no se ve, no se puede hablar. Era una forma de generar anticuerpos para no convertirse en estatuas de sal.

Retomemos la idea del paso de la visión hacia la posibilidad de efectuar la escritura. El pasaje entre una y otra, tal como señalábamos, no se produce por las mismas causas entre el norteamericano Vonnegut y los escritores alemanes, ya que las motivaciones y los deseos no eran los mismos. Incluso, estuvimos dejando por fuera de esta discusión a una necesidad ineludible de la ficción: el artificio en el lenguaje literario. No hay literatura posible si no asumimos que la voz narrativa no enuncia ninguna verdad del mundo, sino tan sólo la verdad que propone el propio texto. En consecuencia, esa verdad que no tiene necesariamente una constatación con los acontecimientos fácticos, no tiene tampoco la obligación de responder a un lenguaje liso y llano que pretenda reproducir alguna realidad. Probablemente haya sido la Segunda Guerra Mundial la que echó por tierra la contingencia del lenguaje mimético. Vonnegut debió esperar veinticuatro años para conseguir, a través de los artilugios de la ciencia ficción, representar la Masacre de Dresde. La



estrategia que utilizó fue encauzar la obra en un género que él ya había utilizado y conocía, pero la técnica aplicada en el lenguaje fue la válvula de escape para concretar la escritura. En definitiva, el pasaje de la visión a la representación, alentado por el dinamismo que entraña la literatura a partir del siglo XX, recorre un camino denso en donde se cruza con algunas controversias: los cuestionamientos al sujeto, la caída de los fundamentos, las imposiciones alentadas desde los sitios de poder y las influencias éticas de la voz de la enunciación. No en vano, como una muestra de estas problemáticas, en *Matadero cinco*, aquel que se había convertido en estatua de sal eligió como personaje de la novela a un optometrista. Una vez más, como podemos apreciar, la vista entró en juego en la representación.

4. Referencias

AGAMBEN, G. **Potencias del pensamiento**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2007.

BADIOU, A. **El siglo**. Buenos Aires: Ed. Manantial, 2005.

BENJAMIN, W. **Conceptos de filosofía de la historia**. La Plata: Terramar, 2007.

DOLAR, W. **Una voz y nada más**. Buenos Aires: Editorial Manantial, 2007.

GRUNER, E. **El sitio de la mirada**. Buenos Aires: Ed. Norma, 2001.

JAY, M. **Ojos abatidos. La denigración de la visión en el pensamiento francés del siglo XX**. Madrid: Ed. Akal/Estudios Visuales, 2007.

SEBALD, W. G. **Sobre la historia natural de la destrucción**. Barcelona: Anagrama, 2003.

VONNEGUT, K. **Matadero cinco**. Barcelona: Anagrama, 1999.



PARÂMETROS PARA A AVALIAÇÃO DE OBRAS LEXICOGRÁFICAS DISPONÍVEIS NA INTERNET DESTINADOS A ESTUDANTES DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

Diego dos Santos LUNKES (UFRGS)¹

Resumo: Atualmente, os dicionários podem ser apresentados na modalidade impressa e na modalidade eletrônica. Para estudantes de inglês como língua adicional que precisam de ajuda ao longo da aprendizagem, dicionários *online* podem servir como ferramentas de auxílio. Em tese, em função de que essas obras não estão limitadas pelo fator do tamanho, elas poderiam incluir informações de qualidade pela possibilidade de serem melhor elaboradas. No entanto, na prática, nem sempre elas incluem tudo de que um usuário potencialmente necessita, negligenciando, por vezes, informações a respeito de fenômenos linguísticos que podem se revelar problemáticos. Considerando tudo isso, o objetivo deste trabalho é propor critérios para a avaliação de dicionários de língua inglesa disponíveis na internet. Como metodologia, consideram-se parâmetros de imanência linguística, parâmetros de imanência metalexigráfica e o perfil do usuário para o estabelecimento do modelo de avaliação. Os resultados demonstram que existem diversos fenômenos linguísticos cujo uso é considerado particularmente complexo por estudantes brasileiros de inglês como língua estrangeira e que podem servir de base para a elaboração de critérios visando à avaliação de dicionários.

Palavras-chave: Critérios de avaliação. Dicionários *online*. Fenômenos linguísticos.

Abstract: Currently, dictionaries can be presented in printed modality and electronic modality. For students of English as additional language whom need help through the process of learning, online dictionaries can work as tools of help. In theory, due the fact that these works are not limited by the factor of size, they could include information of quality because they could be better elaborated. However, in practice, the dictionaries not always include everything that a user potentially need, neglecting, sometimes, information concerning linguistic phenomena that can be problematic. Considering all this, the objective of this work is to propose criteria for evaluation of English language dictionaries available on the internet. As methodology, it is taken in consideration parameters of linguistic immanence, parameters of metalexigraphical immanence and the profile of the user for the establishment of the evaluation template. Results show that there are several linguistic phenomena whose use is considered particularly complex for Brazilian learners of English as a foreign language and that serve as the basis for the elaboration of criteria aiming the evaluation of dictionaries.

Keywords: Criteria for evaluation. Online dictionaries. Linguistic phenomena.

1. Introdução

Alguns modelos de avaliação de dicionários já foram elaborados. Como exemplo, pode-se citar o modelo de Ooi (2010), o de Faulstich (2011) e o de Selistre (2012).

¹ Graduando em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS/Brasil - lunkes.ds@gmail.com



O primeiro modelo destina-se a dicionários *online* monolíngues de inglês e é composto de seis testes e dez itens lexicais para a aplicação de cada teste. Ooi (2010) propõe verificar se um dicionário: i) está atualizado em relação a neologismos; ii) possui preconceito cultural; iii) dá cobertura as principais variantes do inglês (britânica e americana); iv) dá cobertura as demais variantes do inglês; v) inclui palavras de cinco sílabas, o que indica sua cobertura de palavras difíceis; e vi) inclui erros ortográficos. Para o primeiro teste, deve-se averiguar a presença das seguintes palavras: *google*, *blog*, *Twitter*, *lol* e *imma*. Quanto ao critério sobre preconceito cultural, sugere-se procurar pela palavra *durian*, uma fruta característica pelo seu aroma que, muitas vezes, é descrito negativamente. No terceiro teste, o autor fornece os itens lexicais *flautist* e *flutist*, que são, respectivamente, as variantes da palavra “flautista” no inglês americano e britânico. O seguinte critério, sobre as demais variantes, propõe a busca pelo verbo *to retrench* que possui diferentes significados em diferentes variantes, significando “economizar” no inglês americano e “despedir” no inglês australiano. Por sua vez, o quinto teste propõe-se buscar pela palavra *pusillanimous*, adjetivo que significa “covarde”. Por fim, o critério a respeito de erros gramaticais sugere buscar pela palavra * *recognisable*, forma errônea da palavra *recognizable*, palavra que significa “reconhecível”.²

O segundo modelo foi elaborado para a avaliação de dicionários e glossários científicos e técnicos, focando em informações sobre: o autor [da obra]; a apresentação da obra pelo autor; a apresentação material da obra; o conteúdo; e a edição e publicação. Em relação às informações sobre o autor, Faulstich (2011) propõe verificar se: i) trata-se de pessoa reconhecida na área de dicionarística ou de terminologia; ii) fez parte de grupo de pesquisa da área de dicionarística ou de terminologia; iii) qual a formação acadêmica do autor principal e dos participantes do grupo de pesquisa; iv) qual a profissão exercida na época da publicação da obra em análise. Sobre a informações referentes à apresentação da obra pelo autor, deve verificar se i) há introdução na qual apareçam claramente: a) os objetivos da obra; b) o público para o qual o conteúdo se dirige; c) as informações sobre como consultar o dicionário ou vocabulário; d) referências à bibliografia de onde foi extraído o corpus. E se ii) há bibliografia de consulta justificada pelo autor. Sobre a apresentação material da obra, deve-se verificar se: i) há prefácio redigido por personalidade reconhecida na área de dicionarística/científica, técnica; ii) a família tipográfica empregada é adequada à faixa etária do usuário; iii) as ilustrações, se houver, estão adequadas à microestrutura informacional; iv)

² Para uma avaliação e aplicação do modelo de Ooi (2010), ver Lunkes (2016).



a utilização de negrito, de itálico e de outros recursos gráficos está de acordo com o equilíbrio visual da obra; v) os verbetes são apresentados em ordem alfabética/em ordem sistemática; vi) a obra contempla uma só língua/mais de uma; vii) o formato do dicionário ou vocabulário permite manuseio prático e fácil; viii) a obra está editada em suporte informatizado; ix) a qualidade do acabamento garante a sua durabilidade; x) o sistema de abreviações e de símbolos aparece corretamente no corpo do texto; xi) a obra possui ampla divulgação. Sobre conteúdo, deve-se verificar se i) as entradas cobrem de maneira exaustiva a língua oral e escrita, inclusive neologismos, palavras derivadas, etc; ii) há entradas que se referem a áreas de especialidade; iii) os verbetes apresentam: a) categoria gramatical; b) gênero; c) sinonímia; d) variante(s) da entrada; e) variante(s) da definição; f) critérios para distinguir homonímia de polissemia e quais; g) marcas de uso e como se classificam; h) indicação de área ou subárea de especialidade; i) contexto (exemplo ou abonação); j) equivalente(s); k) formação da palavra; l) indicação de pronúncia; m) origem e etimologia; n) divisão silábica; o) nomenclatura científica; p) remissivas úteis entre conceitos; q) fontes; r) notas; iv) a definição é constituída de um enunciado de uma só frase; v) a definição leva em conta o nível de discurso do usuário. Sobre a edição e publicação, deve-se verificar se: i) recomenda-se a edição e a publicação da obra; e ii) quais serão os principais pontos de difusão da obra.

O terceiro modelo, destinado a dicionários de inglês *online* monolíngues e bilíngues, é uma *check-list* a ser aplicada envolvendo os tipos de itens lexicais arrolados na macroestrutura, as opções de pesquisa do dicionário, os componentes da microestrutura, os tipos de microestrutura, a medioestrutura e o material complementar. Para Selistre (2012), a macroestrutura pode ser composta de i) lexias simples – formas canônicas, como *house*, *child*, *eat* e *good*; ii) lexias simples – formas não-canônicas, como *ate*, *children* e *best*; iii) lexias compostas, como *brother-in-law* e *flying saucer*; iv) lexias complexas, como *to freeze to death* e *kick the bucket*; v) formas truncadas, como *photo* e *ad*; vi) siglas, como *FDA* e *NASA*; vii) abreviaturas, como *Ltd* e *Co.*; viii) formas contraídas, como *ain't* e *won't*; ix) nomes próprios: topônimos, como *Finland*, e antropônimos, como *Jane Doe*; x) marcas registradas, como *Band-Aid* e *Coke*; e xi) afixos, como *self-* e *-ful*. Quanto as opções de busca, a autora elenca: i) *browsing*; ii) busca direta; iii) *fuzzy search*; e iv) *wildcards*. Os componentes da microestrutura são divididos em comentário de forma e comentário semântico. O comentário de forma traz informações sobre: i) ortografia; ii) divisão silábica; iii) variantes ortográficas; iv) pronúncia; e v) informações gramaticais. O comentário semântico traz informações sobre: i) definições; ii) equivalentes; iii) marcas de uso; iv) desambiguadores semânticos; e v)



ilustrações. Sobre os tipos de microestrutura, estes podem ser: i) integrada; ii) não-integrada; e iii) parcialmente integrada. Sobre a medioestrutura, estas podem ser categorizadas como: i) obrigatórias e ii) facultativas. Por fim, o material complementar constitui-se de: i) uma introdução ou prefácio com informações sobre a elaboração do dicionário; ii) um guia para o usuário, que traz o tipo de informações incluídas no dicionário e a forma de serem acessadas e iii) listas de verbos irregulares, nomes de países e nacionalidades, tabelas de pesos e medidas, apêndices gramaticais, minidicionários ilustrados, etc., no meio ou no final da obra.

Uma vez que muitas informações são avaliadas por esses três critérios, o presente modelo, que se destina a dicionários monolíngues de inglês, aborda somente aspectos lingüísticos não tratados em nenhum das três propostas. Ao longo do trabalho, foram identificados fenômenos da língua inglesa sobre os quais não se tem informação no que diz respeito ao ensino de língua inglesa para brasileiros.

2. Parâmetros para a avaliação

2.1. Verbos de ação e de estado

Em inglês, verbos de ação são aqueles que admitem o aspecto progressivo, enquanto que os verbos de estado são aqueles que não admitem o aspecto progressivo, como afirmam Quirk; Greenbaum; Leech; Svartvik (1985, p. 98). Conforme El-Dash (2005, p. 201-205), a ação e o estado dos verbos em inglês representam uma dificuldade para estudantes brasileiros aprendizes de inglês devido ao fato dessas línguas não estarem submetidas às mesmas regras gramaticais.

Exemplos:

Estava chovendo na semana passada. [*It was raining last week* .]

É possível expressar as formas verbais *choveu* e *chovendo* em inglês através de *rained* e *raining*, respectivamente. No entanto, existem verbos que não admitem essa construção em inglês.

Exemplos:

Ele está sabendo de tudo. [**He is knowing everything*.]



A forma verbal *knowing* é agramatical, pois *to know* é um verbo de estado e, portanto, não permite o aspecto progressivo. É importante ressaltar que há um amplo uso de formas como *knowing*. No entanto, isso se deve ao fato de que elas não estão, em sua maioria, exercendo a função sintática de verbo e sim de sujeito, de complemento do verbo e, após alguns verbos como *to hate*, de objeto, respectivamente mostrados abaixo:

Exemplos:

Knowing is half the battle. [Saber é meio caminho andado.]

My great pleasure is knowing. [Meu grande prazer é saber.]

I hate knowing about sad thing. [Eu odeio saber sobre coisas tristes.]

Portanto, a questão da ação e do estado é relevante para um estudante brasileiro de inglês uma vez que este pode ser induzido a utilizar verbos de estado no gerúndio porque no português estes verbos admitem tal construção.

2.2. Ordem dos adjetivos

Conforme Rodrigues (2012, p. 16), na língua inglesa, os adjetivos são divididos em oito categorias: opinião [*opinion*], tamanho [*size*], idade [*age*], formato [*shape*], cor [*color*], origem [*origin*], matéria [*material*] e propósito [*purpose*], e sempre que um substantivo é precedido por no mínimo dois adjetivos pertencentes a categorias diferentes, estes devem ser elencados conforme a ordem exposta. Essas categorias em português são termos traduzidos do inglês. Às vezes, é possível encontrar equivalente dessas categorias em português, como, por exemplo, para adjetivos de origem que, em português, são classificados como gentílicos. No entanto, mesmo que haja essa equivalência entre os idiomas, o posicionamento dos adjetivos em inglês é problemático para um aprendiz brasileiro, pois a língua portuguesa não está submetida a essa regra gramatical.

Exemplos:

* *An ugly, small, old, round, grey, Chinese, plastic, school toy.* [* Um brinquedo feio, pequeno, velho, redondo, cinza, chinês, plástico e escolar.]



No entanto, na prática, isso ocorre somente com combinações de até dois adjetivos, pois a partir de combinações com três adjetivos a ordem nem sempre se cumpre, conforme verificado através das variações de combinações de ordem canônica *large round* e *big round blue* pesquisadas no *Google*, *Google British*, *Google Brasil*, *Corpus of Contemporary American English* e *British National Corpus*. A forma canônica está indicada em negrito e a forma mais freqüente está sublinhada.

Tabela 1: combinações de dois adjetivos

	<i>Google</i>	<i>Google British</i>	<i>Google Brasil</i>	<i>COCA Corpus</i>	<i>BNC Corpus</i>
<i>large round</i>	<u>830000</u>	<u>810000</u>	<u>825000</u>	<u>144</u>	<u>19</u>
<i>round large</i>	379000	381000	384000	0	2

Fonte: elaboração própria

Tabela 2: combinações de três adjetivos

	<i>Google</i>	<i>Google British</i>	<i>Google Brasil</i>	<i>COCA Corpus</i>	<i>BNC Corpus</i>
<i>big round blue</i>	<u>45100</u>	18800	282	<u>2</u>	0
<i>big blue round</i>	11490	11100	212	0	0
<i>round big blue</i>	8550	8200	188	0	0
<i>blue big round</i>	35700	<u>36500</u>	<u>8190</u>	0	0
<i>blue round big</i>	3060	3150	32	0	0
<i>round blue big</i>	2130	2030	27	0	0

Fonte: elaboração própria



Portanto, o dicionário deve alertar o usuário sobre esse fato ao informar em cada verbete de adjetivo sua posição correspondente em relação aos demais adjetivos e do fato de que, na prática, essa posição se cumpre com combinações de até dois adjetivos.

2.3. Gerúndio vs infinitivo

De acordo com Fritsch (2012, p. 2), na língua inglesa, existem padrões que ditam quando um verbo se encontra sucedido de outro, o segundo deve ser utilizado no infinitivo ou no gerúndio. Além desses padrões, existe um conjunto de verbos que permitem que segundo verbo seja utilizado tanto no infinitivo quanto no gerúndio sem que haja mudança de significados.

Exemplos:

I started to work. [Eu comecei a trabalhar.]

I started working. [Eu comecei a trabalhar.]

Porém, há outro grupo de verbos cuja escolha por uma forma ou outra acarreta em significados diferentes.

Conforme Yule (2006, p. 142), antes de *forget* [esquecer], *regret* [lamentar], *remember* [lembrar] e *stop* [parar], usa-se gerúndio para ações que já aconteceram e o infinitivo para ações que irão acontecer.

Exemplos:

I'll never forget meeting her. [Eu nunca vou me esquecer de ter conhecido ela.]

Don't forget to call your mom. [Não se esqueça de ligar para a sua mãe.]

I regret saying that. [Eu lamento ter dito aquilo.]

I regret to say this. [Eu lamento ter de dizer isto.]

Don't you remember taking an umbrella? [Você não se lembrou de pegar um guarda-chuva?]

Remember to take an umbrella [Lembre-se de pegar um guarda-chuva.]



I stopped smoking. [Eu parei de fumar.]

I stopped to smoke. [Eu parei para fumar.]

Para a autora, esse fenômeno linguístico é importante para um brasileiro estudante de inglês, pois o uso indiscriminado dessas formas verbais pode acarretar em um significado diferente daquele pretendido. Por isso, julga-se necessário que o dicionário inclua informações sobre este fenômeno.

2.4. Paronímia

A paronímia é um fenômeno linguístico que ocorre entre duas ou mais palavras que possuem grafias semelhantes e significados diferentes. Este fenômeno linguístico pode ocorrer quando no mínimo duas palavras possuem grafias semelhantes, pronúncias semelhantes, mas significados diferentes.

Exemplos:

accept [aceitar] => **Observation:** *do not confuse with “except”.* [aceitar =>

Observação: não confundir com “exceto”.]

He accepted the invitation. [Ele aceitou o convite.]

except [exceto] => **Observation:** *do not confuse with “accept”.* [**Observação:** não confundir com “aceitar”.]

Everybody went to the party, except him. [Todos foram à festa, exceto ele.]

A paronímia também é caracterizada por termos que possuem grafias semelhantes, mas pronúncias e significados diferentes:

Exemplos:

obeisance [homenagem] => **Observation:** *do not confuse with “obsequious”.*

[**Observação:** não confundir com “servil”.]

I greeted her with my sincere obeisance. [Eu a saudei com a minha sincera homenagem.]



obsequious [servil] => **Observation:** *do not confuse with “obesance”*. [**Observação:** não confundir com “homenagem”.]

He is too obsequious to me. [Ele é servil demais para mim.]

O fenômeno também é identificado com palavras possuem grafias diferentes, pronúncias diferentes, mas significados semelhantes.

Exemplos:

as [como (conjunção e preposição)] => **Observation:** *do not confuse with “like”*. [**Observação:** não confundir com “como” (preposição e adjetivo)].

He works hard as his father. [Ele trabalho duro como seu pai.] (conjunção) / *I am just as jealous as she is.* [Eu sou tão ciumento quanto ela.] (preposição)

like [como (preposição e adjetivo)] => **Observation:** *do not confuse with “as”*. [**Observação:** não confundir com “como” (conjunção e preposição)].

Yoy look like your father. [Você se parece com o seu pai] (preposição) / *You and I have like tates.* [Você e eu temos gostos parecidos.] (conjunção)

Durante a pesquisa, constatou-se que não há material destinado ao fenômeno da paronímia e a sua relação com o ensino de inglês como língua estrangeira para brasileiros. É possível pensar que o usuário poderia confundir-se com a semelhança entre essas palavras, empregando o parônimo da palavra pretendida, o que acarretaria em um significado diferente. Por isso, julga-se necessário que o dicionário advirta o usuário sobre a existência desse fenômeno, relacionando cada palavra ao(s) seu(s) respectivo(s) homônimo(s).

2.5. Initial-stress derivation

Initial-stress derivation é um fenômeno que ocorre quando a tonicidade de um verbo é deslocada da segunda para a primeira sílaba, fazendo com que esta se torne um substantivo ou um adjetivo, conforme Behera; Tripathy (2010, p. 204).

Exemplos:



I am going to present my ideas to you. [Eu vou apresentar minhas ideias para você.]

I only care about the present. [Eu só me importo com o presente.]

No decorrer do trabalho, ficou evidente a ausência de conteúdo direcionado à relação entre o fenômeno do *initial-stress derivation* e o ensino de língua inglesa para brasileiros. É possível pensar que a diferença de tonicidade entre essas palavras poderiam fazer com que o usuário pronunciasse uma palavra de tal forma que mudasse o seu significado. Em função disso, considera-se importante que um dicionário relacione esses pares de palavras e alerte o usuário a respeito desse fenômeno.

3. Dicionários selecionados

Para a aplicação prática dos parâmetros, selecionou-se os dicionários *Longman Dictionary of Contemporary English*³ (2015) (doravante LDCE (2015)), *Oxford Dictionaries: language matters*⁴ (2015) (doravante ODIm (2015)), *Collins English Dictionary*⁵ (2015) (doravante CED (2015)) e *Cambridge Dictionary Online*⁶ (2015) (doravante CDO (2015)).

4. Análise dos dicionários

O primeiro parâmetro, referente aos verbos de ação e de estado, foi cumprido somente pelo LDCE (2015), que adverte que alguns formas verbos, como *to know*, por exemplo, não podem ser estilizados no aspecto progressivo.

Já o segundo parâmetro, que discorre sobre a ordem dos adjetivos em inglês, atualmente não é cumprido por nenhum dos dicionários avaliados.

A diferença de significado de verbos conjugados no gerúndio ou no infinitivo, tratada no terceiro parâmetro, é observada pelo LDCE (2015) que, para o seu mérito, possui uma sessão intitulada *Grammar* [Gramática] destinada a explicar esse fenômeno lingüístico.

Quanto ao quarto parâmetro, que propõe explicitar a diferença de significado e uso de parônimos, o ODIm (2015), por exemplo, contém a informação da paronímia, embora de

³ <http://www.ldoceonline.com/>

⁴ <http://www.oxforddictionaries.com/>

⁵ <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english>

⁶ <http://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/>



maneira simplificada, incluindo parônimos em uma sessão destinada a palavras que rimam com o termo pesquisado. No o verbete *accept*, por exemplo, seu parônimo *except* encontra-se lematizado nessa sessão. No entanto, esta informação encontra-se no final do verbete, não possuindo destaque, o que, talvez, não chame a atenção do usuário. Ainda assim, a maioria dos dicionários não adverte o usuário sobre os parônimos.

Por fim, o quinto critério, que trata do fenômeno *initial-stress derivation*, não é advertido por nenhum dos dicionários. É um fato conhecido que dicionários eletrônicos normalmente dispõem do recurso do áudio e/ou da transcrição fonética, oferecendo ao usuário a(s) tonicidade(s) de uma palavra. No entanto, nem sempre esses recursos estão disponíveis em todos os dicionários e, quando estão presente, não se aplicam a todos os verbetes. Por exemplo, o LDCE (2015) disponibiliza o recurso de áudio somente para as palavras que se iniciam com as letras “D” e “S” a guisa de amostras. Para ter acesso a pronúncia de todas as palavras, é necessário obter o dicionário na sua versão em DVD-ROM. Quanto a transcrição fonética, o LDCE (2015) não se propõe a oferecer esta informação. Além disso, os dicionários não advertem sobre a existência do fenômeno.

Tabela 3: resultado das avaliações dos dicionários

	Primeiro Parâmetro	Segundo Parâmetro	Terceiro Parâmetro	Quarto Parâmetro	Quinto Parâmetro	Resultados
LDCE (2015)	Cumpre	Não cumpre	Cumpre	Não cumpre	Não cumpre	2/5
ODIm (2015)	Não cumpre	Não cumpre	Não cumpre	Cumpre	Não cumpre	1/5
CED (2015)	Não cumpre	Não cumpre	Não cumpre	Não cumpre	Não cumpre	0/5
CDO (2015)	Não cumpre	Não cumpre	Não cumpre	Não cumpre	Não cumpre	0/5

Fonte: elaboração própria

5. Conclusão

Com base na pesquisa, constatou-se que os fenômenos linguísticos de ação e estado dos verbos, da ordem dos adjetivos e das diferenças de uso entre gerúndio e infinitivo são



reconhecidamente uma dificuldade para brasileiros aprendizes de inglês. Também foram identificados os fenômenos da paronímia e do *initial-stress derivation* cuja relação com o ensino de inglês para brasileiros pouco se sabe.

Desses cinco fenômenos, a ação e o estado dos verbos, o gerúndio e o infinitivo e a paronímia são advertidos por alguns dicionários. A ordem dos adjetivos e o *initial-stress derivation*, por sua vez, não são advertidos.

É importante ressaltar que se priorizou os parâmetros que são reconhecidamente um problema para um brasileiro estudante de inglês como língua adicional. Portanto, dos quatro dicionários analisados, somente o LDCE (2015) é recomendável por cumprir com dois dos critérios priorizados.

6. Referências

BEHERA, A.; TRIPATHY, B. K. *Does stress-shift lead to word-class conversion in English?*. *Language in India*, v. 10, p. 204-207, 2010. Disponível em: < <http://www.languageinindia.com/feb2010/stressshiftbehera.html>>. Acesso em: 27/11/2015.

EL-DASH, L. G. **A questão de aspecto nos tempos verbais em inglês**. *Trabalhos em linguística aplicada*, v. 44, p. 201-214, 2005. Disponível em: < <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639404/6998>>. Acesso em: 10/01/2016.

FAULSTICH, E. L. J. **Avaliação de dicionários: uma proposta metodológica**. *Oragon*, v. 25, p. 181-220, 2011. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/28346/16994>>. Acesso em: 03/01/2016.

FRITSCH, F. S. **Complementação verbal em língua inglesa: uma questão semântica**. X Encontro do CELSUL, 2012, Paraná. Acesso em: < <http://docplayer.com.br/11007577-Complementacao-verbal-em-lingua-inglesa-uma-questao-semantica.html>>. Acesso em: 07/12/2015.

LUNKES, D. S. **Avaliando Dicionários Monolíngues de Inglês Online Segundo o Modelo de Ooi (2010)**. *Ícone*, v. 16, p. 95-101, 2016. Disponível em: <



<http://www.slmb.ueg.br/iconeletras/artigos/volume16/AVALIANDODICIONARIOSMONOLINGUESDEINGLESONLINESEGUNDOOMODELODEOOI.pdf>>. Acesso em: 01/03/2016.

OOI, V. *English Internet lexicography and online dictionaries*. *Lexicographica*, v. 26, p. 143-154, 2010.

QUIRK, R., GREENBAUM, S., LEECH, G.; SVARTVIK, J. (1985) **A comprehensive grammar of the English language**. London: Longman, 1985. 1792 p.

RODRIGUES, L. S. S. **Análise contrastiva da ordem dos adjetivos no sintagma nominal do português e do inglês**. 2012. 20 f. Monografia (Bacharelado em Letras Português e Respectivas Literaturas)—Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <<http://bdm.unb.br/handle/10483/4032?mode=full>>. Acesso em: 21/12/2015.

SELISTRE, I. C. T. **Dicionários disponíveis online para aprendizes de inglês: estruturação e recursos**. *Ciência da Informação*, v. 39, p. 61-72, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652010000300005>. Acesso em 03/02/2016.

YULE, G. **Oxford Practice Grammar Advanced**. United Kingdom: Oxford University Press, 2006. 288 p.



ANÁLISE DOS RECURSOS SEMÂNTICO-DISCURSIVOS DE AVALIATIVIDADE PROFERIDOS PELOS ALUNOS ATRAVÉS DE CRENÇAS

Graciene Verdécio de GUSMÃO¹

Resumo: O objetivo deste artigo é revelar os elementos do subsistema de atitude enunciados no discurso de alunos do ensino fundamental, através de suas crenças em relação ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa (doravante LI). O presente estudo configura-se como sendo qualitativo-interpretativista, assim, tomo como base teórica os conceitos de autores como Bogdan e Biklen (1994) e André (1995). Sob o aporte do Sistema de Avaliatividade (Appraisal System), contemplando Martin e White (2005), e, sobre o construto teórico de Crenças, a partir de Barcelos, 2004, 2006, 2007; Silva, 2005, 2007. Os resultados assinalaram que os elementos linguísticos utilizados pelos alunos, através de suas crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de LI foram de julgamento e apreciação.

Palavras-chave: Sistema de Avaliatividade (Appraisal System); Crenças; Língua Inglesa.

Abstract: The objective of this article is to reveal the elements of the subsystem of attitude listed in the discourse of elementary school students, through their beliefs in relation to the teaching and learning process of English (henceforth LI). The present study is configured as being qualitative-interpretative, as well, I take as a basis the theoretical concepts of authors as Bogdan and Biklen (1994) and André (1995). Under the contribution of Appraisal System, contemplating Martin and White (2005), and on the theoretical construct of Beliefs, from Barcelos, 2004, 2006, 2007; Silva, 2005, 2007. The results pointed out that the language used by the students, through their beliefs about the teaching and learning process of LI were judgment and appreciation.

Keywords: Appraisal System; Beliefs; English Language.

1. Introdução

Este artigo tem como objetivo analisar o discurso de alunos da 3ª fase do 2º ciclo (6º ano), do ensino fundamental, de uma instituição de ensino pública do Estado de Mato Grosso, à luz do Sistema de Avaliatividade (Appraisal System) (Martin e White, 2005), e de crenças (BARCELOS, 2004, 2006, 2007; SILVA, 2005, 2007).

Assim, intento através desta pesquisa, compreender, mesmo que parcialmente, quais tipos de avaliação ou atitude os alunos tomam/fazem em relação à Língua Inglesa (doravante LI) e ao seu professor, ou melhor, que julgamentos e apreciações demonstram esses alunos, através de suas crenças concernentes ao processo de ensino e aprendizagem de LI.

Tomar conhecimento sobre o que os alunos esperam dos professores e os fatores que despertam a motivação sobre o ensino e aprendizagem de LI, a partir da análise do discurso

¹ Professora Mestra em Linguística. Escola Estadual "Profa. Ana Maria das Graças de Souza Noronha". Cáceres-MT/Brasil. graciene.verdecio.gusmao@gmail.com.

sistêmico-funcional, podem oferecer maiores oportunidades de consonância entre as ações propostas pelo professor e os anseios dos aprendizes.

Partindo deste pressuposto será apresentado, a seguir, teóricos que abordam sobre o sistema de Avaliatividade (Appraisal System), assim como a respeito do construto teórico de Crenças.

2. Sistema de Avaliatividade (Appraisal System)

O Sistema de Avaliatividade (Appraisal System) é um recurso semântico-discursivo através do qual se é possível interpretar os significados interpessoais (Martin e White, 2005). Por intermédio desse sistema se pode analisar os posicionamentos avaliativos do falante/escritor no discurso, como por exemplo, observar como as pessoas enunciam suas avaliações, ou até mesmo, opiniões sobre as pessoas, situações e acontecimentos de modo geral, por meio da fala e/ou escrita, podendo ser avaliações positivas, bem como negativas.

Vejamos, a seguir, na figura 1, as características de três domínios interacionais do Sistema de Avaliatividade (Appraisal System) conforme Martin e White (2005):



Figura 1: Os três domínios interacionais do Sistema de Avaliatividade (Appraisal System) consoante Martin e White (2005), elaborado pela autora desta pesquisa, a partir do estudo da obra citada.

Consoante os domínios interacionais do Sistema de Avaliatividade (Appraisal System), de acordo com Martin e White (2005), apresentadas na figura 1, a **atitude** é alusivo aos sentimentos, julgamentos e avaliações que os falantes/escritores expressam no discurso; o



engajamento lida com as fontes de atitude e o papel das vozes sobre as opiniões no discurso; e a **gradação** é relativo à intensidade dos sentimentos no âmbito oral ou escrito.

Esta análise será realizada sob o aporte de **atitude**, a qual é o subsistema do sistema de avaliabilidade que está dividida em três tipos: **afeto, julgamento e apreciação**. O **afeto** está intrinsecamente ligado às emoções, sentimentos que o falante/escritor tem sobre as pessoas, objetos e situações, podendo ser positivas ou negativas. As classificações e categorias de afeto são: *felicidade/infelicidade, segurança/insegurança e satisfação/insatisfação*. Essas três categorias podem ser expressas no nível lexical por meio de adjetivos, verbos, advérbios e nominalizações.

O **julgamento** se preocupa com as avaliações morais do comportamento humano, podendo ser positivas ou negativas, explícitas ou implícitas. Essa categoria de atitude subdivide-se em dois tipos: **estima social e sanção social**. O tipo de julgamento **estima social** é composto pelos subtipos - *normalidade* (quão especial as pessoas são), *capacidade* (quão capazes as pessoas são) e *tenacidade* (quão resolutas as pessoas são). E **sanção social** pelos subtipos - *propriedade* (quão éticas as pessoas são) e *veracidade* (quão honestas as pessoas são).

E, por fim, temos o posicionamento de atitude alcunhado **apreciação**, que tem como enfoque o objeto da avaliação e não o avaliador. Esta categoria também pode ser **positiva ou negativa, direta ou implícita**, podem ser apreciados objetos, performances, as “coisas” que não está relacionada aos sentimentos, fenômenos naturais e semióticos. A apreciação não se refere ao julgamento de comportamento social, mas apreciação da forma, estética, impacto e apresentação do objeto sendo avaliado. Este sistema é organizado em três variáveis: **reação, composição e valoração**. A **reação** é um tipo de apreciação que se subdivide em *impacto* e *qualidade*. O *impacto* é remanescente à reação que algo provoca em nós, podendo ser positivas ou negativas. E a *qualidade* ocorre se a reação estiver voltada para o objeto.

3. A origem do construto teórico de Crenças

O verbo crer pode denotar “tomar por verdadeiro, ter por certo”; “tomar como provável; pensar” (HOUAISS, 2001), dos significados trazidos pelo dicionário, já podemos perceber a duplicidade de sentidos originados deste verbo. O construto teórico de Crenças não emergiu na contemporaneidade, da mesma forma que não é específico da Linguística Aplicada, pois desde que homem começou a pensar, ele passou a acreditar em algo (BARCELOS, 2004; 2007).



Diversos pesquisadores da área da Linguística Aplicada afirmam que o conceito de crenças mantém uma relação de interdisciplinaridade com a Filosofia (PEIRCE, 1877), Educação e Psicologia Educacional (DEWEY, 1933; KRUGER, 1993; PACHECO, 1995; RAYMOND E SANTOS, 1995; SADALLA, 1998; DEL PRETTE E DEL PRETTE, 1999; MATEUS, 1999; E ROCHA, 2002), Sociologia (BOURDIEU, 1987, 1991) e Psicologia Cognitiva (ABELSON, 1979; POSNER et. Al., 1982; NESPOR, 1987) (SILVA, 2005).

Conforme Barcelos (2004), no âmbito internacional, os pesquisadores iniciaram estudos sobre crenças nos anos 70, porém, sob o título “Mini-Teorias de aprendizagem de línguas dos alunos” – termo cunhado em Hosenfeld (1978). Deu-se início, nesta década, os estudos com o foco no aluno, ou seja, os estudiosos tinham como principal objetivo conhecer, mesmo que parcialmente, os aprendizes, seus anseios, preocupações, necessidades, expectativas, interesses, estilos de aprendizagem, estratégias e suas crenças ou conhecimentos sobre o processo de aprender línguas e, conseqüentemente, desenvolver pesquisas reflexivas sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Ainda sob o prisma de Barcelos (2004), foi no ano de 1985 que o termo “crenças sobre aprendizagem de línguas” apareceu pela primeira vez, em LA, com o questionário BALLI² (*Beliefs about language learning inventory*), elaborado por Horwitz (1985), baseado em crenças populares sobre a aprendizagem de línguas, que serviu, e ainda serve, como ferramenta de apoio na coleta de dados para muitas pesquisas.

De acordo com Silva (2007), no Brasil, o conceito de crenças fortificou-se na década de 90, a partir dos seguintes marcos teóricos: Leffa (1991), Carmagnani (1993), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995). Dentre os grandes nomes dos estudiosos supracitados, o que destacou-se foi o do pesquisador Almeida Filho (*op. cit.*), pois teorizou, pela primeira vez, em solo brasileiro na Linguística Aplicada sobre *crenças* ou *abordagem/cultura de aprender* no ensino e aprendizagem de línguas (grifo meu) (BARCELOS, 2004).

Na literatura sobre crenças podemos constatar os múltiplos termos já utilizados remissivos às crenças sobre a aprendizagem de línguas como: representações dos aprendizes (HOLEC, 1987); filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes (ABRAHAM e VANN, 1987); conhecimento metacognitivo (WENDEN, 1986a); crenças (WENDEN, 1986); crenças culturais (GARDNER, 1988); representações (RILEY, 1989, 1994); teorias folclórico-

² Questionário elaborado por Elaine K. Horwitz (1985), sendo extremamente usado em pesquisas sobre crenças de aprendizagem de línguas. A tradução para o termo BALLI seria ‘Inventário de Crenças sobre Aprendizagem de Línguas’. Trata-se de um questionário com 34 itens para investigar as crenças de professores em um curso de treinamento sobre a aprendizagem de línguas, focalizando as áreas de: a) dificuldade de aprendizagem de línguas; b) aptidão para aprender línguas; c) a natureza do processo de aprendizagem de línguas; d) estratégias de comunicação e aprendizagem; e e) motivação e expectativas para aprender línguas estrangeiras.



linguísticas de aprendizagem (MILLER e GINS-BERG, 1995); cultura de aprender línguas (BARCELOS, 1995); cultura de aprender (CORTAZZI e JIN, 1996); cultura de aprendizagem (RILEY, 1997); concepções de aprendizagem e crenças (BENSON e LOR, 1999) (BARCELOS, 2004).

Desta forma, os pressupostos teóricos de Crenças tem uma vasta literatura dispar e complexa. E um dos fatores que influenciam tal complexidade, é o fato do desacordo entre os termos e definições proferidos às crenças, uma vez que conforme exposto no início desta seção, os mesmos mantêm uma relação de interdisciplinaridade.

Para esta pesquisa considero **Crenças**, a partir das definições encontradas na literatura compilada por Barcelos (2004, 2006, 2007), ou seja, Crenças são: **Sociais**, pois são uma forma de pensamento, como construção da realidade e transmitidas culturalmente; **Individuais**, pois são uma forma de ver e perceber o mundo e seus fenômenos; **Dinâmicas**, pois são mutáveis ao longo do tempo e **Paradoxais**, pois são sociais, porém individuais; dinâmicas, porém imutáveis.

4. Metodologia

O presente estudo configura-se como sendo qualitativo-interpretativista, assim, tomo como base teórica os conceitos de autores como Bogdan e Biklen (1994) e André (1995). No método qualitativo-interpretativista, os dados são obtidos através do contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfocando a realidade de modo contextualizado. Esta metodologia nos fornece dados ricos em descrição dos participantes (ANDRÉ, 1995).

Os sujeitos participantes desta pesquisa são alunos da 3ª fase do 1º ciclo (6º ano), do ensino fundamental, com idades entre 11 e 13 anos. Como instrumento para coleta de dados utilizei um questionário, o qual foi aplicado aos alunos. Na sequência, foi feita a transcrição do *corpus* coletado e o *recorte* dos itens avaliativos. Vale salientar, que o *recorte* dos itens avaliativos foi realizado por meio da ferramenta *WordSmith Tools*, a qual contabilizou a frequência das palavras presentes no *corpus* deste trabalho. Esta contabilização facilitou detectar e/ou recortar as ocorrências de determinadas palavras, a fim de contribuir na identificação das avaliações pronunciadas pelos aprendizes de LE/LI, por meio de suas crenças.

Destarte, a ferramenta computacional *WordSmith Tools*, auxiliou na categorização das ocorrências dos elementos léxico-gramaticais avaliativos identificados, bem como na frequência de ocorrências desses elementos presentes no discurso dos alunos, possibilitando uma maior compreensão das avaliações expressas pelos participantes desta investigação.



5. Análise dos recursos semântico-discursivos de Avaliatividade proferidos pelos alunos através de crenças

Dou início a esta análise, com as respostas dos alunos referentes à seguinte pergunta inserida no questionário:

Como você acha que deve ser seu professor de inglês?

As análises, a seguir, correspondem à pergunta mencionada anteriormente, para compreender a opinião dos alunos sobre como deve ser seu professor, enquanto pessoa e profissional da educação:

Exemplo (1)

N1: **muito legal, divertida, extrovertida e bonita** [Julgamento: normalidade +]

No que concerne ao exemplo acima, as crenças da aluna são positivas, ela usa modalidades avaliativas de julgamento do subtipo normalidade positivo, para expressar sua crença em relação a sua professora de inglês, dizendo através do epíteto intensificado [“muito legal”], dos atributos “divertida”, “extrovertida”, “bonita”, a maneira que ela gostaria que sua futura professora fosse, enquanto pessoa.

Exemplo (2)

N2: **Caumo, divertido, alegre e paciente.** [julgamento: normalidade +]

Nesse aspecto, os itens destacados, no exemplo 2, encaixam-se no julgamento positivo, pois N2 expressa crenças positivas referentes ao seu futuro professor, através dos atributos “alegre”, “calmo”, “paciente”. Ela afirma que seu futuro professor deverá ter senso de humor, ser calmo, paciente para explicar a disciplina de Língua Inglesa e ser divertido em sala de aula. Ela faz suas avaliações demonstrando crenças referentes ao seu professor enquanto pessoa e profissional do ensino.

Exemplo (3)



N3: *eu* acho que a **minha professora** de inglês deve ser **muito legal** [julgamento: normalidade +] e **Boa para explicar** [julgamento: capacidade] desse jeito aprenderemos

Observando o exemplo 3, é possível identificar o aluno N3 representado pelo pronome “eu”, expressando avaliações sobre suas crenças em relação a sua futura professora. Essas avaliações estão sendo realizadas pelo epíteto intensificado [“legal”], enquadrando-se no julgamento do subtipo normalidade. Esse tipo de julgamento, para Martin & White (2005), tem a ver com o grau de individualidade e particularidade das pessoas, ou melhor, quanto incomum, diferentes e especiais elas são. Nesse sentido, considera-se que o julgamento de N3 destaca essa singularidade referente à sua futura professora, pois ao dizer que tem a crença de ter uma professora “muito legal”, ele tem a esperança de que ela seja uma pessoa especial. Com relação à crença realizada pelo atributo “Boa para explicar”, ajusta-se no julgamento do subtipo capacidade, que contempla os níveis de competência e habilidade das pessoas.

Exemplo (4)

N4: Tem que **saber ensinar** [julgamento: capacidade +] o inglês nas aulas.

Neste exemplo, a crença do aluno está sendo realizada pelo atributo “saber ensinar” que se ajusta no julgamento do subtipo capacidade. Ou seja, a crença dessa aluna é revelada pela atitude avaliativa de julgamento positivo de capacidade, porque N4 deseja que sua futura professora tenha a capacidade de ensinar a Língua Inglesa durante as aulas.

Podemos observar, no exemplo, a seguir, as crenças presentes no discurso de N5 sendo realizadas pelos atributos “legal” e “ensinar todos a falar inglês”, ou seja, ela usa modalidades avaliativas de julgamento do subtipo normalidade positivo e, outrossim, do subtipo capacidade positivo, para expressar suas crenças em relação a sua futura professora e as aulas de inglês. Esta aluna expressa avaliações concernentes ao modo como ela gostaria que sua futura professora fosse, enquanto pessoa, e que a mesma tivesse competência para ensinar a falar a Língua Inglesa.

Exemplo (5)

N5: **Legal** (julgamento: normalidade +) e ensinar todos a **falar inglês**

Como você espera ser suas aulas de inglês?



Esta pergunta foi direcionada aos alunos com o intuito de tomar conhecimento sobre suas crenças em relação à aprendizagem da Língua Inglesa, observemos:

Exemplo (6)

N6: **Eu espero e acredito** que vou ter uma **aula muito ótima** [apreciação: reação +]

Nesta resposta identifiquei que N6 revela sua crença em relação às aulas de inglês através do epíteto intensificado [“ótima”], intensificado pelo intensificador [“muito”]. Este exemplo equivale à apreciação do tipo reação – positiva impacto, pois o aluno espera e acredita que o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa de sua escola seja bom.

Exemplo (7)

N7: **Eu espero** que **seja legal** [apreciação: reação +] e aprender o inglês **lendo lendo** [apreciação: reação +] **livros em inglês.**

A avaliação da discente N7 está sendo realizada por meio de crenças concentradas no epíteto “legal” e “lendo”. Como podemos observar, ela intensifica o segundo epíteto com a repetição do mesmo. Ao expressar apreciação pela leitura, a aluna revela sua crença ao dizer que apenas aprenderá a Língua Inglesa, se esse processo de ensino e aprendizagem estiver voltado para a habilidade oral através de leituras de livros. Ou seja, ela aprecia esta habilidade, porém exclui todas as outras possibilidades de ensino e aprendizagem, que sua futura professora poderia desenvolver em sala de aula.

Exemplo (8)

N8: **legal** [apreciação: reação +] e ter **atividades interessantes** [apreciação: reação +]

No exemplo acima destaco a atitude de apreciação positiva sendo realizada pelas crenças da aluna N8 através dos epítetos [“legal”] e [“interessantes”]. A aluna demonstra avaliações positivas, ao expressar que espera que seu futuro professor prepare sua aula de forma interativa e com atividades que ela aprecie.

As análises, a seguir, correspondem, ainda, a pergunta mencionada anteriormente:

Como você acha que deve ser seu professor de inglês?



Exemplo (9)

N9: **Legal** [julgimento: normalidade +] e **ensinar** [julgimento: capacidade] todos a **falar inglês**

Podemos observar no exemplo anterior, a crença presente no discurso de N9 sendo realizada pelo atributo “legal” e “ensinar todos a falar inglês”, ou seja, ela usa modalidades avaliativas de julgamento do subtipo normalidade positivo e do subtipo capacidade positivo, para expressar sua crença em relação a sua futura professora e as aulas de inglês. Ela expressa suas avaliações da maneira que ela gostaria que sua futura professora fosse, enquanto pessoa e que a mesma tivesse competência para ensinar a falar a Língua Inglesa. Portanto, esta aluna privilegia a habilidade oral, eliminando as demais habilidades.

No exemplo 10, ao utilizar o atributo “interativo”, a discente N10 expressa sua crença em relação a seu futuro professor de Língua Inglesa. Ela avalia como seu professor deve ser em sala de aula, comunicativo com seus alunos e não formar uma barreira entre professor e aluno. Ou melhor, esta aluna acredita que a função do professor é somar com seus alunos. A avaliação de julgamento do subtipo normalidade desta aluna foi realizada através de sua crença positiva.

Exemplo (10)

N10: **Interativo** (julgimento: normalidade +) nas aulas

Nota-se pelo exemplo abaixo, que a aluna tem crenças em relação a sua professora de Língua Inglesa expressando como ela poderia ser enquanto pessoa em sala de aula, mais especificamente, no momento do processo de ensino e aprendizagem da língua alvo, por meio dos atributos “boa” e “brincalhona”. Assim, neste exemplo, a crença da aluna está sendo enunciada pelo julgamento positivo.

Exemplo (11)

N11: **boa** e **brincalhona** [julgimento: normalidade]

Na resposta citada abaixo, a aluna N12 exprime avaliações de julgamento do subtipo normalidade positivo através de suas crenças realizadas pelos atributos “educado” e “incentivador”. A aluna espera que seu futuro professor seja educado ao ensiná-la e que a



incentive a gostar de aprender inglês, pressuponho que seja através de atividades que a estimulem a sentir afeto pela disciplina de Língua Inglesa.

Exemplo (12)

N12: **educado e encentivador**. [julgamento: normalidade +]

As análises na sequencia são referentes à pergunta:

Porque você acha que deve aprender inglês?

Exemplo (13)

N13: Por que é **interessante** (apreciação: reação +) e **algum dia eu serei professora de Ingles**

Neste exemplo foi possível identificar a crença sendo expressa por N13 através de sua apreciação do tipo reação – positiva impacto concentrada no epíteto intensificado “interessante”. A aluna faz avaliações referentes à relevância da aprendizagem da Língua Inglesa, relatando que a motivação em estar estudando essa disciplina é porque acha interessante e porque a aprendizagem desta segunda língua servirá para fins profissionais, no trabalho como professora futuramente.

Exemplo (14)

N14: eu acho **muito Bom** (apreciação: reação +) **aprender ingles Para no meu futuro eu ter sucesso na vida proficional**

Conforme podemos observar no exemplo acima, a crença do aluno em aprender a LE/LI está sendo expressa pelo epíteto intensificado [“bom”], pois ele acredita que através da aquisição de uma segunda língua, ele terá um futuro melhor, ou seja, possibilitará que ele tenha sucesso na vida profissional.

Exemplo (15)

N15: Porque é **muito importante** (apreciação: reação +) **aprender inglês para saber falar com os americanos**



No que concerne aos dados apresentados no exemplo 15, fica evidente a crença revelada por N15 por meio da apreciação do tipo reação positiva concentrada no epíteto intensificado “muito importante”. A discente avalia a aprendizagem do inglês como necessária, para interagir com os com os nativos desta segunda língua.

Consoante os dados apresentados nesta análise, foi possível identificar no discurso dos alunos da 3ª fase do 2º ciclo (6º ano), do ensino fundamental, atitude de julgamento do subtipo normalidade e capacidade, assim como avaliações de apreciação demonstrados através de suas crenças em relação à Língua Inglesa e ao seu futuro professor.

6. Considerações finais

Sob a luz da teoria da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), esta que tem o enfoque nas escolhas linguísticas em situações reais de uso, nesta pesquisa centralizei minhas lentes de análise no subsistema do sistema de avaliatividade designado atitude. Visto que, meu objetivo foi entender que tipo de avaliação e/ou atitude os participantes desta pesquisa tomam/fazem em relação à Língua Inglesa e ao seu professor. Ou seja, que emoções, julgamentos e apreciações demonstram esses alunos, através de suas crenças em relação ao processo de ensino e aprendizagem de LE/LI.

Esta análise me permitiu elencar avaliações de julgamento e de apreciação pronunciadas por meio das crenças dos alunos da 3ª fase do 2º ciclo (6º ano), do ensino fundamental, se levando em consideração os tipos de atitude. Pode-se afirmar que os tipos de atitude identificados no discurso desses alunos apontaram para a presença de elementos léxico-gramaticais, tais como, atributos, epítetos e processos empregados para destacar suas emoções ao se referirem às aulas de Língua Inglesa, a seu futuro professor, bem como à relevância desta LE para sua vida profissional no futuro.

Esta pesquisa contribuiu para que eu conhecesse as crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de LI na visão dos alunos, através de suas expressões de atitude. Portanto, espero que os resultados do presente trabalho possam ser úteis para os professores de Inglês, que poderão utilizar este estudo para refletir sobre suas próprias crenças e atitudes em relação aos alunos, à escola em que atuam e ao processo de ensino e aprendizagem dessa segunda língua. E aos futuros professores de Língua Inglesa, os quais poderão, também, por intermédio dos resultados deste trabalho de pesquisa, se preparar melhor para a realidade que irão enfrentar, planejando com antecedência estratégias para favorecer uma plausível melhoria do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem da LE/LI de seus futuros alunos.



7. Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, Papirus, 1995.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP, 1995.

_____. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach**. Tese de Doutorado, The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n.1, p.71-92. 2001.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v.7, n.1, p.123-156. 2004.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.

_____. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Revista Linguagem & Ensino**, v.9, n. 2, p. 145-175. 2006.

_____. & VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2006.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.7, n. 2, p.109-138. 2007.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma Introdução à teoria e aos métodos**. Coleção da Educação. Portugal: Porto Editora, 1994.

HALLIDAY, M.A.K. (1994/2004) **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold Publishers (2004. third edition revised by C.V. I.M. Matthiessen).

HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Editora Objetiva. Ltda, 2001.

MARTIN, J. R. & White, P. (2005) **The language of evaluation: Appraisal in English**. London: Palgrave Macmillan.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP, 2005.

_____. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Revista Linguagem e Ensino**, v.10, n.1, p.235-271. 2007.



_____. **O professor mediador e os interagentes (brasileiro e estrangeiro) no projeto “teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos”**: legitimação de crenças e/ou (re) construção de competências? Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto, SP, 2010.

_____. O professor de língua inglesa em (trans) formação contínua: da competência implícita à competência profissional. In: ROMERO, T. R. S. (Org.). **Autobiografias na (Re) constituição de Identidades de Professores de Línguas**: O olhar Crítico-reflexivo. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 3. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

_____. Linguística Aplicada, crenças e formação de professores na contemporaneidade. In: SANTOS, L. I. S.; SILVA, K. A. (Orgs.). **Linguagem, ciência ensino**: desafios regionais e globais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013a.

_____.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas**: avanços e desafios. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013b.



O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE LETRAS DA UNEMAT/CÁCERES: IMPLICAÇÕES TEÓRICAS NA PRÁTICA DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Rodrigo de Santana SILVA (UNEMAT)¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo refletir sobre o estágio curricular supervisionado em língua inglesa no curso de letras, mais especificamente, nas atividades desenvolvidas no semestre 2014/2. Trata-se aqui de uma reflexão sobre a prática docente no estágio, a partir do subsídio teórico recebido nas aulas teóricas e na orientação para as atividades de regência. Nesse ambiente torna-se patente a discussão entre a teoria e a prática pedagógica do ensino de Língua Inglesa. Para essas discussões mobilizamos autores que dão subsídios para a construção de “pontes” entre esses caminhos que, por vezes tornam-se tão distantes. Assim, Vygotsky (1998), Gimenez (2000), Gimenez e Cristóvão (2004), Nunes (1997), Pimenta e Lima (2004) e Rego (1995) apontam importantes caminhos a serem seguidos nesse momento ímpar na formação de professores de Língua Inglesa, o estágio supervisionado.

Palavras-chave: Estágio curricular supervisionado. Língua Inglesa. Docência. Teoria e prática.

Abstract: This article aims to reflect on supervised curricular training in English on letters course, more specifically, the activities developed in the the semester 2014/2 of letters course. It is a reflection on teaching practice on stage, from the theoretical subsidy received in class internship and guidance for conducting activities. In this environment it becomes clear the discussion between theory and pedagogical practice in the English teaching. To mobilize these discussions authors that give subsidies to build "bridges" between these paths, which sometimes become so distant. Thus, Vygotsky (1998), Gimenez (2000), Gimenez and Christopher (2004), Nunes (1997), Pimenta and Lima (2004) and Rego (1995) point to important paths to follow this unique moment in training of English language teachers, supervised training.

Keywords: Supervised curricular training. English language. Teaching. Theory and practice.

1. Introdução

A sala de aula dos cursos de formação de professores (licenciaturas) torna-se o espaço de reflexão que permite aos licenciandos aprofundar sua compreensão sobre o ensino, examinando sistematicamente a ação docente, questionando, lendo e relendo os fundamentos teóricos. Aprendem também a considerar a aula como objeto de estudo, problematizando-a e sugerindo propostas para a superação das dificuldades encontradas. Nesse processo reelaboram continuamente suas representações sobre o que é ser professor.

¹ Professor de Língua Inglesa no Departamento de Letras da UNEMAT/Cáceres. Mestrando em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da UNEMAT. Cáceres-MT/Brasil. rodrigasantana.unemat@gmail.com.



Analisaremos² aqui esses aspectos, destacando-se a prática do estágio supervisionado em salas de aula no período matutino e vespertino em uma Escola Estadual na Cidade de Cáceres/MT, bem como as dificuldades enfrentadas no campo de estágio. O perfil dos alunos da prática de ensino é ao longo do curso de licenciatura em Letras que o aluno-professor passa a se conscientizar das responsabilidades de sua futura profissão e das várias competências que a envolvem e a questionar sua capacidade de, como professor de Língua Inglesa, se posicionar frente a uma sala de aula, proporcionando e construindo a formação daqueles que deverão atuar nos processos de transformação social.

O Estágio Supervisionado é o momento em que nós, professores em formação realizamos o estágio tendo como ponto de partida a reflexão sobre a própria prática, com a finalidade de promover ações reflexivas que ajude a construir e reconstruir a identidade profissional.

2. Reflexões sobre o que é o estágio curricular supervisionado

O Estágio Curricular Supervisionado num curso de licenciatura consiste em um processo planejado, visando à integração entre conhecimentos práticos e conhecimentos teóricos que complementem a formação acadêmica do aluno. O estágio supervisionado poderá realizar-se em instituições públicas ou privadas de ensino e constitui-se de atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e de trabalho. (PIMENTA E LIMA, 2008).

O estágio compreende atividades entre elas a de observação, que é o momento em que o estagiário observa a prática pedagógica de professores já formados e que atuam na rede de ensino pública ou privada, atividades de participação e regência, quando o acadêmico atua em sala de aula juntamente com o professor, desenvolve algumas atividades e/ou ministra aulas escolas com base no planejamento previamente elaborado. Essas práticas têm como objetivo contextualizar as áreas e os eixos de formação curricular, associando teoria e prática e destinam-se à iniciação profissional como um saber fazer que busca orientar-se por teorias de ensino-aprendizagem para responder às demandas colocadas pela prática pedagógica à qual se dirige.

² Vale ressaltar que este trabalho foi desenvolvido no ano de 2014, período em que o autor ainda cursava graduação em Letras.



A observação da realidade da escola pode contextualizar espaços para a formulação das primeiras questões que em contato com a real condição das escolas emergem frente à necessidade de analisar a experiência da atividade docente. O estágio como reflexão da práxis nos possibilita aprender com aqueles que já possuem experiência na atividade docente (BARBOSA, 2011).

Essas reflexões envolvem professores da universidade e escola, e alunos-estagiários quando perspectivam a discussão dessas experiências, de suas possibilidades, do por que de darem certo ou não, configura o passo a diante da simples experiência. Nesse contexto, a mediação dos supervisores e das teorias possui papel importante (PIMENTA & LIMA, 2004).

Durante a prática de estágio, é possível conceber a identificação das necessidades dos professores a partir de como se expressam em problemas, dificuldades e carências que se revelam no decurso da ação docente. A identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe legitimar. Compreendemos aqui que sendo o estágio como um lugar de reflexão da construção e fortalecimento da identidade, a análise da identificação de necessidades e de como tem se caracterizado o desenvolvimento profissional no contexto das realidades das instituições de ensino, poderá favorecer o confronto com representações acerca de saberes, habilidades, conhecimentos e compromisso profissional, além de considerar os processos subjetivos e objetivos na construção dos conceitos de profissão e profissionalismo docente (BARBOSA, 2011).

Nesse contexto ao identificar necessidades no processo de formação de professores na perspectiva de produzir objetivos válidos, e valorizar o conceito de desenvolvimento profissional durante o Estágio Supervisionado, é importante considerar o trânsito entre diferentes culturas institucionais: universidade, estágio e escola, compreendendo suas culturas específicas e o que as aproxima. (PIMENTA & LIMA, 2004).

A aproximação do aluno estagiário com o professor da escola não é apenas para verificar a aula e o modo de conduzir a classe. É também para pesquisar a pessoa do professor e suas raízes, seu ingresso na profissão, sua inserção no coletivo docente, como conquistou seus espaços e como vem construindo sua identidade profissional ao longo dos anos. A entrada na escola durante o processo de Estágio Supervisionado remete as características do projeto político-pedagógico do curso, de seus objetivos, interesses e preocupações formativas adotadas pelo grupo de docentes formadores e das relações organizacionais do espaço



acadêmico a que está vinculado. Diante disso, a pesquisa desenvolvida durante o Estágio, apresenta-se como um importante componente, para apontar possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente, inclusive para os professores formadores que são convocados a rever suas certezas, suas concepções de ensinar e do aprender e seus modos de compreender, de analisar, de interpretar os fenômenos percebidos nas atividades do estágio. Assim, "o estágio torna-se possibilidade de formação contínua para os professores formadores". (PIMENTA & LIMA, 2004).

Portanto, para que o estágio potencialize a construção de saberes não só dos professores-alunos como dos professores, é necessário estar ancorado num projeto que promova a reflexão da atividade docente, não só no plano individual, mas de maneira coletiva, sendo essa reflexão amparada pela fundamentação teórica.

3. Os desafios na formação de professores de Língua Inglesa: da teoria à prática

São grandes os desafios enfrentados por nós acadêmicos durante a prática de estágio supervisionado bem como durante toda a graduação. Faz-se necessária a revisão dos parâmetros adotados para a formação de professores de línguas estrangeiras tendo em vista a sua adequação à realidade educacional e social do país.

As "paredes" a serem derrubadas representam os obstáculos a serem transpostos para diminuir as disparidades existentes entre o que prevê a lei e a realidade da escola atual. Nesse sentido, uma das paredes é a elaboração de currículos diferenciados para os cursos de licenciatura, que tem como foco a prática de sala de aula. Outra (parede) é o desenvolvimento de estratégias que coloquem o futuro profissional de letras em contato com práticas de pesquisa, tornando-o um produtor e avaliador de conhecimentos e práticas de ensino-aprendizagem (GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2004).

Dessa forma, precisamos conceber as disciplinas e as práticas em sala de aula não apenas como etapas para a obtenção de notas satisfatórias e o diploma ao final do curso, mas como exercício de avaliação dos métodos, apontamento dos pontos positivos e negativos do processo e proposição de novas estratégias, metodologias e práticas com vistas a colaborar para a elaboração de um currículo mais adequado as nossas necessidades e as necessidades que a realidade educacional nos impõe.

As "pontes" se apresentam como estratégias de definição e comprometimento dos professores em formação com a atividade profissional, tais como: definição do perfil do



profissional desejado, a seleção de conteúdos para os cursos, desenvolvimento de modelos que conectem a teoria à prática e insiram o professor-aluno no âmbito da pesquisa acadêmica. A compreensão e o "conhecimento" dos lugares e das práticas que se dão no ambiente de trabalho é fundamental para que, em sua prática, o profissional esteja conectado a realidade local e agregue a ela sua vivência acadêmica, de modo a desenvolver estratégias de aproximação com o público alvo bem como modos de contornar situações adversas que possam vir a surgir no decorrer do trabalho. (GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2004).

Devemos, também, levar em conta para a nova realidade da educação na sociedade moderna, com o uso de novas tecnologias da comunicação e da informação, sendo que "o aparato tecnológico disponível atualmente gera duas realidades distintas: por um lado as facilidades oferecidas pelos recursos que tornam as aulas mais interativas e multimodais e, por outro, aumentam as desigualdades" (GIMENEZ, 2000).

Outra proposta da autora é que a prática de ensino poderia estar presente desde o começo do curso. Ela não deve ser estacionária em apenas uma parte da formação e sim uma continuação que permita ao aluno aclimatar-se com a prática. Também ela aponta que a separação de discussão de sala de aula entre o ensino de língua estrangeira e materna no contexto escolar. A proposta sugerida mostra uma integralização entre o professor da universidade, o professor regente da escola e o professor em formação. A busca de uma forma mais integrada traz a possibilidade das esferas estarem em sintonia para uma melhor formação do professor e também da socialização com a comunidade onde o professor-aluno está trabalhando.

Dessa forma, a prática continuada ao longo do curso proporciona ao aluno uma construção continuada até a sua formação completa dentro da universidade. A integralização universidade-escola-comunidade é algo que está em desenvolvimento e sua aplicação pode ser desenvolvida a um grau maior de abrangência através de políticas de integralização da comunidade (GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2004).

Abrindo um parêntese em relação ao posicionamento de Gimenez e Cristóvão (2004), temos no curso de Letras o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Letras/Português e Letras/Inglês) que oferece essa oportunidade ao aluno. Aquele que consegue bolsa no início da graduação tem a oportunidade de vivenciar o ambiente escolar desde o início de sua formação e não apenas no estágio curricular. Essa vivência possibilita, visivelmente, uma desenvoltura mais satisfatória, uma vez que o estagiário já conhece o ambiente em que vai trabalhar, pois atua desde o início da graduação, em parceria com os



professores de Língua Inglesa na elaboração de oficinas, na preparação de aulas, workshops, entre outros.

Diante desse panorama exposto, abriremos a seguir um tópico para relatar a nossa vivência de estágio supervisionado, uma vez que essa escola é parceira do PIBID Letras/Inglês e atuamos com a professora titular da disciplina de Língua Inglesa na Escola a mais de um ano.

4. Regência: um relato reflexivo

Feitas essas considerações acima, ancoramos então em uma perspectiva descritiva e reflexiva sobre a nossa regência da disciplina de estágio curricular supervisionado em Língua Inglesa do Curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso.

O estágio é dividido em 4 etapas: A etapa teórica, a observação e monitoria, a aula simulada e a regência.

Na etapa teórica trabalhamos com dois textos sugeridos pela professora titular da disciplina.

O primeiro texto intitulado “A dinâmica discursiva na formação de professores: discurso autoritário ou internamente persuasivo” que tem como tema central a relação entre os modos discursivos de produção de significados em contextos de formação de educadores, calcados nas perspectivas vygotskyana e bakhtiniana. Esse texto nos deu suporte para compreendermos as relações discursivas presentes no ambiente escolar, a importância dos modos de realização da negociação de significados e das contradições e conflitos sócio-historicamente situados na escola e o papel relevante do discurso internamente persuasivo como gerador de contextos propícios ao desenvolvimento dos processos argumentativos numa visão crítico colaborativa, uma vez que adotamos essa visão como suporte para a realização do nosso estágio.

O segundo texto, intitulado “Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade” traz para a discussão aspectos relativos à identidade profissional, relacionando objetivos e definição de conteúdos, à prática de ensino e suas articulações, à inserção de futuros professores em comunidades de prática e ao desenvolvimento de atitude investigativa. Os aspectos mais importantes trazidos nesse texto são: O papel de mediador na construção do conhecimento para que a participação na sociedade seja crítica e transformadora; a constituição de comunidades de prática que unam os



futuros e os atuais professores, mediados pelos formadores; a prática deve permear todo o curso de licenciatura e estar presente desde o início, é preciso, no entanto, diferenciar prática de prática de ensino.

Na etapa de observação e monitoria tivemos a oportunidade de vivenciar o espaço da escola, conhecendo o PPP, os professores, os alunos e as salas de aula, a fim de nos habituarmos com o ambiente escolar para a realização da nossa regência.

A aula simulada é um momento ímpar em todo o processo do estágio. É uma atividade em que o aluno ministra uma aula para os seus colegas de classe e para o(a) professor(a) supervisor(a) de estágio. Isso permite que compartilhem nossa prática a fim de promover um diálogo com todos, ou seja, ao fim de cada aula ministrada todos os alunos opinam a respeito, ressaltando os aspectos positivos, os negativos e as possibilidades de construção de atividades que venham a contribuir para a prática do colega na regência. Dessa forma a nossa aula simulada foi desenvolvida com a música “Imagine” do compositor Britânico John Lenon.

A terceira, última e mais importante etapa de realização do estágio é a regência e nela trabalhamos com três turmas do ensino médio. Duas turmas no período matutino e uma turma no período noturno.

As nossas aulas de Língua Inglesa foram todas pensadas na perspectiva da teoria sociocultural de Vygotsky, pois pensamos que a aprendizagem de Língua Inglesa se dá com mais eficácia em contextos específicos de utilização da linguagem.

Trabalhamos nas nossas aulas, atividades em grupos, a fim de promover situações comunicativas entre os alunos, como por exemplo a descrição das características físicas dos colegas, as cores das roupas dos integrantes do grupo, músicas que levam os alunos a vivenciarem a língua, como por exemplo a música “Head, shoulders, knees and toes”, que pode ser trabalhada em forma de brincadeira e jogos interativos. Essa sequência de atividades foram realizadas com turmas do ensino médio, todas visando a interação em sala de aula.

Ao observarmos essa interação, havemos de constatar que a heterogeneidade presente no grupo de alunos é fator imprescindível para as interações decorrentes naquele contexto. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento imprimem à sala de aula a possibilidade de trocas entre estes indivíduos e, conseqüentemente, a ampliação de suas capacidades individuais (REGO, 1995). Nessa direção, Brown (2001) define que a interação na sala de



aula é a troca colaborativa de pensamentos, sentimentos ou ideias entre duas ou mais pessoas, resultando em um efeito recíproco entre os interagentes.

Dessa forma, o valor das interações na sala de aula passa a ser entendido como uma condição necessária para a produção do conhecimento. A utilização de tarefas colaborativas, particularmente aquelas que permitam o diálogo, a cooperação e troca de informações, o confronto de pontos de vista divergentes e divisão de responsabilidades para sua execução, resultarão no alcance de um objetivo comum aos aprendizes (REGO, 1995). Entendemos, então, que cabe a nós professores em fase de formação (estagiários) permitir e promover essas interações nas aulas de LI, servindo de mediador na regulação das atividades mentais e sociais estabelecidas entre os indivíduos (LIMA E COSTA, 2007).

Além disso, essas atividades ainda contribuem com o aumento da competência linguística em língua portuguesa (língua Materna - LM), como advoga Vygotsky (1987):

Less obvious and less well known is the fact the foreign language influences the development of the child's native language. (...) Learning a foreign language raises the level of development of the child's native speech. His conscious awareness of linguistic forms, and the level of his abstraction of linguistic phenomena, increases. He develops a more conscious, voluntary capacity to use words as tools of thought and as means of expressing ideas³. (P. 179-180).

Visualizamos então, que o nosso trabalho na regência em Língua Inglesa contribuiu para a aprendizagem dos alunos que desenvolveram as atividades em equipe, na perspectiva que nos propomos trabalhar. É difícil dizer com exatidão a dimensão dos resultados obtidos com essas atividades, pois estivemos com os alunos apenas durante 30 horas envolvendo observação (15 hrs) e regência (15 hrs). Pode-se dizer apenas que os resultados que esperávamos para a regência foram obtidos, pois vimos durante a realização das atividades, o empenho e a participação dos alunos no desenvolver das aulas.

É claro que enfrentamos diversos problemas como falta de tempo nas aulas, pois as aulas são de 1 hora apenas, o desinteresse de alguns alunos para participar das aulas, o calor das salas de aula, pois a escola em que trabalhamos não dispõe de condicionadores de ar, entre outras situações que nos surgiram durante o trabalho.

³ Tradução nossa: Menos óbvia e menos conhecida é a influência de uma LE no desenvolvimento da LM de uma criança. (...) A aprendizagem de uma LE aumenta o nível de desenvolvimento da fala em LM. A consciência das formas linguísticas, e o nível de abstração sobre os fenômenos linguísticos, aumenta. Ela desenvolve uma capacidade mais consciente e voluntária de usar as palavras como instrumento de pensamento e de expressão das ideias.



Destacamos aqui que todas as situações descritas acima, tanto positivas, quanto negativas, mostram o quanto de empenho é necessário para realizarmos aulas produtivas, de construção do conhecimento e de real aprendizagem de língua inglesa.

5. Considerações finais

Para finalizar este trabalho, gostaríamos de ressaltar a importância da professora supervisora de estágio, que se colocou à disposição durante todas as etapas do estágio, para nos ajudar nesse momento que significa tanto para a nossa formação. Por meio das aulas teóricas, nos semestres 2014/1 e 2014/2, tomamos conhecimento da teoria sociocultural de Vygotsky e outras que contribuem para a nossa competência enquanto futuros professores de Língua Inglesa. Mesmo tendo dificuldades por ser uma língua estrangeira, o suporte teórico e a supervisão, nos permitiu um trabalho consistente tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio.

A escola e os professores que nos receberam para as atividades de estágio também significaram muito para esse processo de formação, pois na etapa de observação conhecemos o PPP, a estrutura da escola, os alunos e, principalmente a metodologia de trabalho da professora titular da sala. Desenvolvemos um trabalho em conjunto também com o PIBID, que colaborou muito com a realização das aulas e regência.

Por fim, acreditamos que o estágio curricular supervisionado em Língua Inglesa é um processo. Esse processo é construído em diversas bases: A universidade, a Escola, a professora supervisora, a professora titular da disciplina de língua inglesa na Escola, os estagiários e os alunos da Escola. Trata-se de um trabalho conjunto e, portanto colaborativo, pois é só na relação entre todas essas pessoas que o Estágio em língua Inglesa se torna uma atividade interativa de produção de conhecimento.

6. Referências

BARBOSA, Edmar Moraes. **Estágio supervisionado e a formação de professores de língua estrangeira.** Portal da Educação, 2011. Disponível em <<http://www.portaleducacao.com.br/educacao/artigos/10449/estagio-supervisionado-e-a-formacao-de-professores-de-lingua-estrangeira#!9#ixzz3J9mArZW4>> Acesso em 15 de Nov. de 2014.



GARCIA, M. C. M. **Formação de professores** - Para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

LIMA, M. S.; COSTA, P. S. C. A Tarefa Colaborativa como Estímulo à Negociação, Correção e Aprendizagem de Línguas. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Orgs.) **Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas**. Florianópolis: UFSC, 2007.

GIMENEZ, Telma. **A Formação de professores de Inglês: desafios da próxima década**, Ed. UEL, Londrina, 2000.

GIMENEZ, Telma e CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade**. Ed. UEL, Londrina, 2004.

KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. New York: Pergamon Press, 1982.

NUNES, C. do S. C. **Os sentidos da formação contínua: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2001. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SIKES, P. The Life Cycle of the Teacher. In: BALL, S. J.; GOODSON, I. F. (eds). **Teachers' lives and Careers**. London: The Falmer Press, 1985.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 6ª ed. 1998.



PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DE ACADÊMICOS DO CURSO DE DESIGN DE INTERIORES

Daniela SIMON (UNIVILLE) ¹

Isabel IGNACIO (UNIVILLE)²

Roger CAETANO (UNIVILLE)³

Rosana Mara KOERNER (UNIVILLE)⁴

Resumo: O trabalho a seguir é um estudo dos alunos do segundo ano de Letras, relacionado aos aspectos que influenciam e/ ou motivam alunos de graduação, especificamente os graduandos do curso de Design de Interiores, nas práticas de leitura e escrita. Tais estudantes responderam um questionário que foi elaborado pelos acadêmicos de Letras durante as aulas de Linguística Aplicada à Língua Portuguesa. O questionário possuía tanto questões de múltipla escolha quanto discursivas. Eles foram sujeitos do estudo para compreender suas habilidades e dificuldades, considerando que as turmas envolvidas são de primeiro e quarto ano. As respostas da pesquisa foram tabuladas cuidadosamente e os resultados foram significativos.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Curso de Design.

Abstract: The following work is a study from students of Letters, related to the aspects that influences and / or motivate undergraduate students, particularly of the course of Interior Design, the reading and writing practices. The students answer a questionnaire made by the same students of Letters during the Applied Linguistics to Portuguese. This questionnaire has objective questions and discursive ones. They were “subject” of study to understand their skills and difficulties, considering that the involved groups are the first and fourth grade. The research’s answers were carefully tabulated and the results were meaningful.

Keywords: Letters. Reading. Writing. Design Course.

1. Introdução

Este trabalho trata da relevância que o letramento tem na vida do cidadão e as formas como facilita a sua vida, tanto no campo social quanto acadêmico.

O letramento é propiciado e desenvolvido desde o início do período escolar; porém, ao chegar à faculdade, os estudantes têm um choque com o que vem sendo desenvolvido ali e as formas de leituras que são estimuladas neste âmbito. Nesse contexto, surgiu a proposta de pesquisa que é analisar os hábitos de leitura já estabelecidos pelos estudantes de Design de Interiores antes de embarcarem no mundo acadêmico.

Tendo em vista que boa parte desses alunos foi influenciada pelos textos muitas vezes de gêneros denominados romances (como irá mostrar a análise, mais adiante), o conhecimento prévio deles está muito limitado se equiparado ao nível acadêmico. Ler não é

¹ Acadêmica do Curso de Letras da Universidade de Joinville.

² Acadêmica do Curso de Letras da Universidade de Joinville.

³ Acadêmico do Curso de Letras da Universidade de Joinville.

⁴ Professora de Linguística Aplicada à Língua Portuguesa no Curso de Letras da Universidade de Joinville.



apenas o reconhecimento de símbolos linguísticos, mas sim o atrelamento que se faz destes símbolos aos sentidos provocados por eles. Com isto em mente, é preciso ter uma bagagem para o entendimento dos textos que circulam neste âmbito e uma devida instrução dos professores quanto ao nível de letramento dos alunos que estão entrando na faculdade.

Analisando os hábitos de leitura e escrita dos estudantes do curso de Design de Interiores pretendeu-se nessa pesquisa constatar quais as mudanças ocorridas em suas práticas de leitura e de escrita ao longo do curso, sendo então entrevistados estudantes do primeiro e do quarto ano.

Esta pesquisa teve o intuito de verificar a trajetória dos alunos dos cursos de graduação na questão da leitura e escrita, e como têm se desenvolvido dentro do contexto acadêmico no curso de Design de Interiores. Adotar uma escrita acadêmica por parte dos estudantes sendo que foram recém imersos nesse mundo é uma tarefa árdua sem uma propícia instrução no assunto, que deveria ser aqui proposta pelo professor universitário logo no início da graduação. Com o devido preparo o aluno pode explorar com melhor discernimento os meandros dos textos feitos dentro do mundo acadêmico, tais como a produção de resumos e artigos e também uma melhor compreensão destes.

Os teóricos que embasaram o estudo são Martin e Spechela (2012) que contemplam a origem da alfabetização, Santa Rosa (2015) que estuda a importância do conhecimento prévio ao fazer a leitura de textos, Tfouni (1999) que avalia o letramento sobre diversas óticas e enfoques, além de Koerner e Heinz (2012) com suas observações referentes aos diversos usos da escrita na sociedade contemporânea.

2. Algumas reflexões iniciais

A importância do letramento na alfabetização e a leitura andam juntos e são essenciais na construção do cidadão. O indivíduo que não desenvolve noções para o uso social da língua cria uma barreira que prejudica seu desenvolvimento como ser social. Muitas pessoas, até mesmo profissionais da educação consideram que apenas saber ler e escrever é necessário para ser letrado; porém, ser letrado vai muito além deste conceito. Em tempos antigos, saber escrever o nome era o suficiente para garantir o seu voto (que é um ato de cidadania), apesar de não ter ciência de uma escolha certa pelo mesmo motivo de não compreender contextos. Com o passar dos anos o analfabetismo foi diminuindo, as capacidades de decodificação foram aumentando, porém o entendimento do texto em si deixava a desejar, por isso era e



ainda é, considerável e necessário um reforço nessa parte. Segundo Martins e Spechela (2012, p. 3), a origem da alfabetização vai acontecer nos tempos antigos devido à necessidade de comunicação. Os autores, ainda para evidenciar esta linha de pensamento, citam que a passagem desse saber na época era através de análise e repetição dos modelos, um ato simplório e mecânico usado primariamente para contagem de gados.

O que não era sempre atrelado ao fator social na época, ainda não é hoje, tendo em vista que este método não se difere dos adotados por professores atualmente.

Santa Rosa (2005, p. 3) denota que ler é atribuir sentido e que, portanto, é preciso saber relacionar a um contexto e também ter uma bagagem, o conhecimento prévio. Aí se encontra uma de nossas questões de investigação, a qual busca investigar se este conhecimento prévio tem feito diferença no desempenho dos acadêmicos ao longo do curso.

Tfouni, em 1999, realiza uma pesquisa que tem como objetivo a compreensão dos conceitos de letramento e seus diferentes enfoques, tendo por parâmetro o âmbito escolar, onde foram desenvolvidas entrevistas com profissionais de educação que posteriormente foram analisadas segundo a análise do discurso de "linha" francesa e das pesquisas da própria autora. Nesta pesquisa é constatada certa ignorância dos professores com relação ao conceito de letramento. Tfouni analisa seus discursos e nota em cada um algum problema que tem um impacto bastante negativo na educação. Diante disto é compreensível que crianças que não tiveram sua fase inicial da educação eficiente, tenham se tornado adultos com dificuldade perante a leitura e escrita.

O conhecimento prévio, portanto, através de outras pesquisas, se mostrou fundamental para o bom desempenho em diversas atividades. A escrita e a leitura, por mais que não sejam o foco principal do curso de Design de Interiores, são de suma importância para a formação de um bom profissional não só desta área, mas de todas. Koerner e Heinz (2012, p. 4) citando Castello-Pereira (2003) afirmam que: “Considerando-se a significativa ampliação dos usos da escrita em nossa sociedade, determinando, inclusive, os modos de viver, adquirir as habilidades de leitura e de escrita significa adquirir os instrumentos necessários para nela interagir [...]”

3. Método

Foi aplicado com os alunos do curso de Design de Interiores do primeiro e quarto ano um questionário com onze questões sendo elas de múltipla escolha e discursivas. Cinco destas perguntas eram discursivas – as perguntas de número 1, 2, 6, 8 e 11 – ao passo que as



restantes eram de múltipla escolha com o intuito de avaliar de forma geral o que liam antes da graduação, o que produziam nesse período, além do que escrevem agora na graduação. Um total de 29 alunos respondeu do primeiro ano e 10 do quarto ano.

4. Resultado e discussão

Na primeira questão respondida pelos entrevistados é perguntado quais suas preferências de leitura antes do início da graduação. Nas respostas dos acadêmicos do primeiro ano há uma grande preferência por romances e ficções, o que difere bastante dos estudantes do quarto ano, que em suas respostas apontam seus gostos para revistas científicas e notícias online.

As respostas dadas pelos alunos de ambos os anos demonstram, de modo geral, o uso que fazem do livro e das informações que chegam a eles, contribuindo com sua formação pessoal e acadêmica relativamente com a função de compreensão do mundo que os cerca.

Grande parte dos entrevistados, sem diferenciação de anos, ingressa na faculdade com uma bagagem de escrita que vem do ensino médio, segundo as respostas dadas na questão 2, em que é perguntado o que os acadêmicos escreviam antes da graduação. Tanto no primeiro ano quanto no quarto ano é relatado que seus escritos geralmente eram relacionados a atividades escolares e pré-vestibulares, o que denota a importância dada pela escola a essas atividades, mas também mostra que para a maioria, o uso da escrita se restringia apenas a estas atividades, ou seja, a maioria dos acadêmicos não percebe outros usos da escrita. Porém, há uma mudança de postura entre os alunos de quarto ano, esses fazem uso da escrita além das tarefas acadêmicas e se expressam de maneira mais articulada e espontânea.

A questão de número 3 é de múltipla escolha e é perguntado aos entrevistados o que eles leem no dia a dia. As respostas são um tanto diversificadas, evidenciando a importância da escrita na vida cotidiana e até mesmo o comportamento diante do mundo letrado. Em um grupo de 10 alunos do quarto ano onde 9 pessoas leem notícias impressas, 1 lê literatura ao passo que 9 não possuem o hábito, e 7 leem embalagens a fim de se certificarem do que estão consumindo. É possível observar que as leituras diárias estão intrinsecamente ligadas às ações corriqueiras do dia-a-dia e se utiliza dela sem uma intencionalidade específica. Já no primeiro ano foi entrevistado um grupo de 29 acadêmicos, onde é perceptível nos números o interesse pela leitura impressa; 20 pessoas leem notícias enquanto 9 não leem. Um número considerável de pessoas não leem literatura (22 pessoas) sobrando apenas 7 que leem. É



importante denotar que entre os entrevistados muitos deles preferem leituras rápidas com informações compactadas a textos longos com um constituinte maior de informações. Esta preferência por textos curtos, neste caso notícia, seria uma recorrência da leitura como sendo não prazerosa estimulada antes da graduação? Há relação com as leituras que são requisitadas em cursos pré-vestibulares, analisadas anteriormente?

Na questão 4 é perguntado que leituras são exigidas no curso. Grande parte do primeiro ano quanto do quarto ano cita livro como sendo material principal de leitura, salvo as exceções que seriam artigos científicos, resenhas, resumos, documentos e leis. É possível atar as respostas dadas nesta questão com a de número 5 onde é questionado sobre a utilidade e o que encontrar nestes materiais. No primeiro ano 27 pessoas concordaram que sim, conseguem buscar com clareza a utilidade e o que buscar nestes materiais, ao passo que 2 pessoas não, contra o total de alunos do quarto ano, 10. Tal número do quarto ano talvez se dê pela experiência e a prática desenvolvida através dos anos na graduação. 19 pessoas sabem trabalhar com artigos científicos do primeiro ano, embora 11 não saibam. Já no quarto ano 7 pessoas sabem manejar artigos, contra 3. 16 alunos do primeiro ano conseguem trabalhar com resenhas e 14 não. No quarto ano 6 pessoas conseguem manipular resenhas sobrando 4 que não conseguem. 21 alunos do primeiro ano trabalham e sabem a utilidade do resumo, já o restante, 9 alunos, não conseguem. Entre os alunos do quarto ano, 7 conseguem trabalhar com este gênero ao passo que 3 não.

Ao analisar as respostas é possível perceber que há algumas diferenças entre os números, porém são consideráveis em alguns aspectos. Percebe-se que existe grande recorrência quando o material é livro, talvez por ser um elemento já enraizado no curso e que os professores recorrem com frequência quando equiparado com documentos e leis, por exemplo.

Com relação à questão 6 a qual está direcionada ao que os alunos escrevem relacionado ao curso, tanto os acadêmicos do primeiro, quanto do quarto ano, responderam que escrevem trabalhos acadêmicos, sem especificações de gênero. Muitos alunos tiveram respostas incoerentes ou não responderam, o que dificultou a análise.

Na questão 7, é perguntado aos entrevistados como eles se sentem em relação às suas habilidades de escrita e leitura acadêmicas. No primeiro ano, as respostas se dividiram basicamente entre os que estavam tranquilos, pois já eram estimulados a escrever e ler desde cedo, e entre os que ainda estavam receosos com os termos científicos e a linguagem padrão, pois não se consideram bons leitores e tinham algumas dificuldades na interpretação e



produção de textos. Já no quarto ano, os acadêmicos em sua maioria se disseram tranquilos e confiantes em relação às práticas de leitura e escrita. É certo que como os acadêmicos do primeiro ano recém ingressaram na universidade, muitos estão ainda um tanto receosos com suas habilidades de escrita e leitura no ambiente acadêmico, e isso é normal, já que há exigências típicas da vida acadêmica, e para dominar completamente as habilidades exigidas é preciso experiência, que é o que pode ser percebido na maioria das respostas dos acadêmicos do quarto ano, que já se dizem tranquilos e confiantes em relação a essas práticas. É importante notar que, do total de 40 entrevistados das duas turmas, apenas 2 se disseram desesperados, o que demonstra que a maioria dos acadêmicos, mesmo que alguns receosos, lida bem com a escrita e leitura e não as considera impossíveis.

Na questão 8, os acadêmicos são questionados sobre a contribuição de sua bagagem de leitura em um melhor desempenho nas produções acadêmicas, ou seja, se o conhecimento prévio facilita a trajetória na universidade. Dos 30 acadêmicos do primeiro ano, 10 afirmaram que sim, pois a leitura contribui para uma melhor escrita e expressão, e dos 10 entrevistados do quarto ano, 4 afirmaram o mesmo. Essa resposta é claramente básica, e um tanto esperada, mas alguns entrevistados do primeiro ano aprofundaram suas respostas, e disseram que além da grande importância dentro da universidade na execução de trabalhos etc., a bagagem de leitura facilitou muito a vida social e profissional. É interessante como alguns valorizam muito o conhecimento adquirido, e notam sua importância não só na vida acadêmica; é possível reconhecer nestas respostas apreciadores da leitura e escrita.

As questões 9 e 10, as quais são de múltipla escolha foram mais fáceis de observar e trazem à tona a realidade dos estudantes. No 1º ano, a maior dificuldade é quanto à leitura e escrita é a falta de tempo. Além disso, muitos alunos marcaram como grande dificuldade a quantidade de leitura e escrita solicitada pelos professores. Percebe-se que nessa faixa etária, muitos já trabalham e isso torna a trajetória acadêmica um pouco mais difícil, pois o curso exige muito dos alunos, e aqueles que trabalham não têm muito tempo livre para se dedicar aos estudos. Quanto aos alunos do quarto ano, a realidade não é diferente, e talvez ainda mais complicada, pois eles estão escrevendo o TCC, que obviamente é uma tarefa não muito simples, que exige tempo e dedicação. Além da falta de tempo, muitos assinalaram que têm dificuldades com a linguagem técnica que lhes é exigida nas atividades acadêmicas, ou seja, além da falta de tempo e de uma grande quantidade de trabalhos exigida, os acadêmicos ainda têm dificuldades com os termos técnicos, o que pode prejudicar muito o seu desempenho.



Muitos também marcaram nestas questões a dificuldade com o uso do português em sua escrita.

Na questão 11, é perguntado aos acadêmicos como eles acham que as dificuldades com a escrita poderiam ser amenizadas. Nesta pergunta tivemos diversas respostas diferentes, mas, a maioria dos entrevistados (dos 30 do primeiro ano, 12 e dos 10 do quarto ano, 9 consideram que as dificuldades com a escrita podem ser amenizadas com mais leitura e estudo. Essas respostas não foram muito aprofundadas, pois não indicam o tipo do estudo que deve ser feito e nenhuma outra especificação. Mas 5 acadêmicos do primeiro ano disseram que a escola deveria incentivar desde cedo a escrita, já que ela é tão exigida no ensino superior. Alguns também sugeriram o ensino da Língua Portuguesa no curso de graduação. É observável que os acadêmicos do primeiro ano têm mais a dizer do que os do quarto ano, pois acabaram de ser imersos na vida acadêmica e percebem mais as dificuldades do que aqueles que já estão deixando a graduação. Talvez o aprendizado necessário seja adquirido com a experiência e a trajetória na universidade se facilite ao longo do tempo, mas, não seria mais fácil se houvesse uma preparação anterior ao início da graduação, ou logo no início? Aqueles que têm mais dificuldades podem vir a desistir do curso por não estarem preparados para a vida acadêmica, já que esta exige muita dedicação e principalmente prática.

5. Conclusões

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as mudanças dos hábitos de leitura e escrita de acadêmicos do curso de Design de Interiores.

As respostas obtidas através do questionário salientaram que muitos alunos acreditam que as dificuldades com a escrita podem ser amenizadas com mais leitura e estudo, ao passo que alguns também deixaram explícito que a escola deveria incentivar desde cedo a escrita, já que essa modalidade tem grande importância na graduação.

A pesquisa serviu para enunciar a importância que o letramento possui e que deve ser incentivado em um campo abrangente de estudo, além da valorização do conhecimento prévio.

6. Referências

ASSOLINI, Filomená Elaine; TFOUNI, Leda Verdiani. **Os (des)caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura.** Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1999000200004>. Acesso em: 04/11/15



KOERNER, Rosana Mara; HEINZ, Denise Pollnow. Compreensões de leitura, escrita e letramento de professores da Educação Infantil. **Revista Linha Mestra**. Ano VI. No. 21, ago.dez.2012

VIEGAS, Ilana da Silva Rebello. O papel social da leitura e da escrita: ser alfabetizado é ser letrado? In: **Anais do VIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia. 2005**. Disponível em: < <http://www.filologia.org.br/ixsenefil/anais/17.htm>. Acesso em: 11/11/15



COMO ESTRELAS NA TERRA TODA CRIANÇA É ESPECIAL

Rosana Arruda de SOUZA (UFMT)¹

KHAN, Aamir (direção). **Como estrelas na Terra, toda criança é especial**. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=b6J0CCuA11w>>. Acesso em: 28/10/2013.

O filme “Como estrelas na Terra, toda criança é especial” foi produzido, dirigido e contracenado em 2007, pelo indiano Aamir Khan, no papel do professor Ram Shankar Nikumbh. Aamir Khan teve sua carreira iniciada como ator em 1973, aos oito anos, tendo, desde então, atuado em mais de quarenta filmes.

O filme retrata a vida de Ishaan, garoto de 09 anos, filho de uma família indiana. Seu pai trabalha muito, sua mãe se ocupa nos serviços domésticos e seu irmão mais velho é considerado pelo pai como um menino exemplar nos estudos.

Ishaan está repetindo o terceiro ano na escola e corre o risco de nova repetência, pois tem dificuldades para ler e escrever. É um garoto fantasioso, vive absorto nas historinhas de heróis e nas “letras dançantes” criadas por sua mente imaginativa. Porém, gosta muito de pintar e desenhar.

Os pais do garoto (sobretudo o pai) não possuem um olhar para a situação especial do filho. O pai quer ver resultados da aprendizagem do garoto, sem observar os caminhos que o mesmo está percorrendo para alcançá-los. Caminhos, aliás, tortuosos, pois Ishaan sofre na escola, seus colegas fazem chacota de suas dificuldades, um deles até lhe dá uma surra por ele, devido à má coordenação motora para algumas atividades, atirar para longe um bola com que brincava. Enquanto isso, os professores também não toleram seus erros, brigam com ele e o castigam, julgam que Ishaan não passa de um peralta que deixa de fazer as tarefas propositalmente.

Os pais de Ishaan decidem transferi-lo para um internato. Lá ele se deprime e não quer saber nem de desenhar. Até que aparece um novo professor de artes, Ram Shankar Nikumbh, o qual, desde o primeiro dia, já revela um jeito inovador de dar aulas – aparece vestido de palhaço e

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da UFMT (Cuiabá). E-mail: rosanaarrudasouza@hotmail.com



tocando flauta. Devido sua anterior experiência no trabalho com crianças especiais, este professor logo percebe que os impedimentos de Ishaan na leitura, escrita e cálculos se devem à dislexia. Vai à casa do garoto conversar com seus pais e lhes esclarece que as próprias travessuras de Ishaan são um modo com que ele expressa o problema – quando lhe pedem para ler, por exemplo, e ele sai correndo ou faz brincadeiras, é porque este é o seu modo de expor que não sabe e seu retraimento diante dos pais nervosos que não tem paciência com suas dificuldades.

O novo professor começa a dar aulas particulares para o garoto, usando métodos que atraem sua atenção para a escrita, leitura e cálculos e estimulando seu talento nato para a pintura. Ishaan obtém melhorias no estudo e até consegue vencer um concurso de pintura promovido pela escola.

Este filme nos mostra que, diante de um impedimento, é necessário trabalhar sobre as suas causas e não sobre as suas consequências. Os pais de Ishaan apenas observavam seus erros, mas não se interessavam em saber o porquê dos erros e fechavam os olhos para a habilidade na arte que o filho tinha. Apontar o problema nos alunos, como o faz muitos professores nas escolas, não é proveitoso quando não se corre atrás de uma solução, isso sem contar os casos em que os professores mal sabem apontar o problema, acabando por expor o aluno a humilhações.

O filme serve para refletirmos, também, sobre a singularidade de cada pessoa. Os pais de Ishaan expunham o orgulho que tinham pelo filho mais velho, o qual se saía bem nos estudos, e deixavam claro que o ser humano deve ser preparado para o mundo competitivo, no qual apenas os mais fortes sobrevivem. No entanto, cabe ressaltar que muitas empresas, atualmente, selecionam seus funcionários focando as habilidades particulares de cada concorrente, uns se saem melhor em atividades comunicativas outros com cálculos, outros com documentação etc. Por que os professores, que teoricamente preparam os alunos para uma carreira profissional, também não se atentam para isso?

Vivemos em um mundo em que o diferente geralmente faz parte de uma minoria em determinadas situações. O filme nos mostra que não é possível tratar uma diferença do mesmo modo que se trata a maioria. Tal fato é reforçado pelo artigo “Qual o segredo de um professor de qualidade”, de Thais Romanelli. Nele, a autora expõe e discute as opiniões de Maria do Pilar Lacerda, secretária do MEC e Catarina Greco, orientadora educacional do Coluni (Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa). Esta última aborda a questão das diferenças em sala de aula considerando que os alunos “têm tempos diferentes de absorção de conteúdo, cabe ao



professor perceber as dificuldades e a individualidade dos estudantes e assim desenvolver métodos de acessar cada um”. (GRECO *apud* ROMANELLI, 2009). Foi dessa forma que o professor de Ishaan procedeu quando lançou mão de métodos particulares para lidar com o caso particular do garoto, porque sabia que, se este continuasse tendo a mesma aula que os demais, provavelmente reprovaria nos estudos mais uma vez. Depois de receber esse tratamento especial, é que o garoto se sentiu confiante para se agregar aos demais.

No decorrer do artigo, a autora faz reflexões sobre outras características que devem compor a figura de um professor de qualidade, dentre as quais: domínio das técnicas de ensino – ter didática; formação continuada de seu aprendizado; bom início de carreira, a mesma deve ser alicerçada em um estágio monitorado por professores mais experientes; além disso, a formação do professor na faculdade tem de abarcar não apenas disciplinas teóricas, mas a própria maneira de ensinar na prática. No entanto, a autora ressalva que a ótima formação do professor na faculdade não é suficiente se ele não tiver “paciência e sensibilidade para respeitar o tempo e as diferenças de cada aluno”. (ROMANELLI, 2009).

Outro ponto destacado no artigo é a forma como os professores lidam com as dúvidas dos alunos. É fato que a escola primária e os níveis mais elevados de instituições de ensino, a universidade, por exemplo, trazem professores que mais que não responderem às dúvidas, inibem e bloqueiam seus alunos, qualificando seus questionamentos como ignorância ou inconveniência. Consequência disso: ou o aluno corre atrás para aprender por conta própria ou se transforma em um corpo mudo sem reação a qualquer conteúdo aplicado na aula.

Enfim, o filme e o artigo trazem ótimas sugestões para a atuação do professor, porém, qualquer conteúdo teórico, por mais abrangente que seja, não alcança todas as situações que um professor ou qualquer outro profissional há de passar em seu trabalho. A teoria não menciona, por exemplo, os profissionais que vão trabalhar em um estado, embora velado, de depressão, sem salário digno ou qualquer outro estímulo para exercerem sua profissão com mais ânimo. Na realidade, o professor tem de lidar com dúzias de turmas contendo de 30 a mais alunos estigmatizados pela libertinagem trazida de casa e com sistemas políticos-escolares que, de certa forma, limitam a autonomia do professor em sala de aula. Fica para refletirmos a questão de como quebraremos essas barreiras no momento de gerirmos uma sala de aula.



Referências:

KHAN, Aamir (direção). **Como estrelas na Terra, toda criança é especial**. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=b6J0CCuA11w>>. Acesso em: 28/10/2013.

ROMANELLI, Thais. **Qual o segredo de um professor de qualidade?** Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/professor-qualidade-504747.shtml#>>. Acesso em: 12 nov. 2013.