



EDITORA
UNIVATES

LINGUAGENS

MÚLTIPLOS OLHARES MÚLTIPLOS SENTIDOS

VOLUME 10

(Orgs.)

Makeli Aldrovandi
Natália Scherer
Kári Lúcia Forneck
Maristela Juchum
Garine Andrea Keller
Daiane Kipper
Grasiela Kieling Bublitz
Rosiene Almeida Souza Haetinger



Makeli Aldrovandi
Natália Scherer
Kári Lúcia Forneck
Maristela Juchum
Garine Andrea Keller
Daiane Kipper
Grasiela Kieling Bublitz
Rosiene Almeida Souza Haetinger
(Organizadoras)

Linguagens: múltiplos olhares, múltiplos sentidos: volume 10

1ª Edição



EDITORA
UNIVATES

Lajeado/RS, 2024



Universidade do Vale do Taquari - Univates

Reitora: Profa. Ma. Evania Schneider

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

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



EDITORA
UNIVATES

Editora Univates

Coordenação: Prof. Dr. Carlos Cândido da Silva Cyrne

Editoração: Marlon Alceu Cristófoli

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

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

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

L755

Linguagens: múltiplos olhares, múltiplos sentidos [recurso eletrônico] / Makeli Aldrovandi et al. (org.) – Lajeado : Editora Univates, 2024. (Linguagens ; 10)

Disponível em: www.univates.br/editora-univates/publicacao/436
ISBN 978-85-8167-330-1

1. Linguística. 2. Literatura. I. Aldrovandi, Makeli. II. Scherer, Natália. III. Forneck, Kári Lúcia. IV. Juchum, Maristela. V. Keller, Garine Andrea. VI. Kipper, Daiane. VII. Bublitz, Grasiela Kieling. VIII. Haetinger, Rosiene Almeida Souza. IX. Título.

CDU: 80:37

Catálogo na publicação (CIP) – Biblioteca Univates
Bibliotecária Gigliola Casagrande – CRB 10/2798



As opiniões e os conceitos emitidos, bem como a exatidão, adequação e procedência das citações e referências, são de exclusiva responsabilidade dos autores e não refletem necessariamente a visão do Conselho Editorial da Editora Univates e da Univates.

APRESENTAÇÃO

Desde sua criação, a Univates preocupa-se em cumprir seu papel fundamental na sociedade, atuando como centro de produção e disseminação do conhecimento, bem como promovendo a formação integral dos estudantes. Nesse sentido, nos anos 80 e 90, principalmente, o curso de Letras organizava cursos de extensão em que reunia dezenas de professores da região para discutir, estudar e propor atividades que contemplassem teorias e focos de estudo da época.

Faltava, porém, uma publicação específica do curso, a qual divulgasse o que se estudava e se produzia na época, e nisso empenharam-se professores que atuavam em Letras. Assim, após muitos debates e trabalho, graças à união e determinação do grupo de professores do curso – uma equipe competente e unida em torno de seus ideais – surgiu, em 2014, a edição do 1º volume desse projeto/sonho acalentado por vários anos: “Linguagens: Múltiplos Olhares, Múltiplos Sentidos”.

O e-book é, assim, fruto do empenho de pesquisadores, docentes e estudantes que, em seus olhares plurais – múltiplos olhares, múltiplos sentidos – convergem para um objetivo comum: explorar as potencialidades da linguagem como fenômeno cultural, social e humano.

Além disso, essa publicação cumpre uma das funções da universidade: conectar o conhecimento produzido no ambiente acadêmico com a sociedade, isto é, socializa o conhecimento, contribui para a democratização do saber. A iniciativa de aceitar a participação de professores e estudantes de outras instituições contribui para a diversidade de ideias, metodologias e experiências, incentivando a troca de saberes e a disseminação ampla do conhecimento.

Para os professores, é uma oportunidade de publicarem seus trabalhos em um espaço acadêmico respeitado, compartilhando experiências pedagógicas inovadoras, resultados de pesquisas relevantes e reflexões sobre práticas de ensino, contribuindo, dessa forma, para o aperfeiçoamento do ensino nas escolas ao disseminar práticas que podem ser replicadas ou adaptadas em diferentes contextos.

É consenso que o ensino e o aprendizado do português são pilares fundamentais para a formação pessoal, acadêmica e profissional, porém dominar o funcionamento da língua vai além do conhecimento gramatical; significa compreender como ela estrutura o pensamento, constrói identidades e estabelece relações. Tanto para professores quanto para falantes em geral, essa competência linguística é indispensável, pois possibilita o desenvolvimento da comunicação clara, da interpretação crítica e da expressão criativa. Para tanto é fundamental

uma abordagem multifacetada dos diversos aspectos das linguagens – gramática, leitura, escrita, semiótica, etimologia, literatura, análise textual, didática. Só dessa forma linguagem torna-se instrumento de emancipação intelectual e social. Toda essa abordagem multifacetada encontra espaço no e-book e permite explorar a linguagem em suas múltiplas dimensões, tanto como sistema de comunicação, quanto como manifestação cultural e ferramenta de inclusão social. Todas essas considerações, portanto, servem para reforçar a importância dessa publicação do curso de Letras.

Caro leitor, “Linguagens: Múltiplos Olhares, Múltiplos Sentidos”, neste ano, chega à edição de seu 10º volume, uma década de divulgação de trabalhos e pesquisas de professores, pesquisadores, alunos, e de possibilidades de aperfeiçoamento da comunidade. Temos, então, a edição que comemora o aniversário desse livro eletrônico.

Sinto-me honrada com o convite dos organizadores para fazer a apresentação da edição do 10º aniversário dessa publicação do curso de Letras. O sucesso desse empreendimento está comprovado e, com certeza, é fruto da persistência e da paixão desse grupo de profissionais incansáveis sempre em busca de aperfeiçoamento e divulgação de trabalhos. Nele encontram-se artigos diversos (32), sequências didáticas (04) e atividades de escrita criativa (13). Certamente o leitor encontrará sugestões que podem ser replicadas ou adaptadas a contextos diferentes e poderá aprofundar seus conhecimentos sobre o que se tem produzido em diversas regiões deste país.

Nesse sentido, o leitor encontrará uma abordagem ampla e multifacetada dos diversos aspectos da linguagem. Somente para citar alguns tópicos, o leitor poderá verificar como a etimologia, por exemplo, ajuda os estudantes a compreenderem a evolução histórica da língua e o significado de termos ainda utilizados; encontrará artigo sobre como a semiótica amplia a percepção sobre os sentidos que emergem em diferentes sistemas simbólicos, o que fortalece a capacidade de interpretar, analisar e criar discursos em diferentes contextos; poderá aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino de leitura e literatura, o qual promove não apenas o domínio técnico da língua, mas também o desenvolvimento do pensamento crítico e da sensibilidade cultural; poderá ver que a leitura de textos literários, por exemplo, estimula o contato com diferentes visões de mundo e o debate sobre temas universais, assim como a didática da leitura capacita os futuros educadores a formar leitores autônomos e engajados; poderá ampliar sua visão em relação às tecnologias digitais e seus impactos nas relações sociais e nas dinâmicas de ensino. É importante, ainda, salientar os artigos que abordam a variação linguística, tão mal entendida por tantos anos, mas passando a ocupar seu espaço nessa educação mais inclusiva e transformadora, que reconhece a linguagem como um direito humano essencial.

Além disso, poderá se deliciar com produções de escrita criativa e também encontrará exemplos de sequências didáticas que podem ser utilizadas ou adaptadas a seu contexto de trabalho.

Pode-se perceber, pois, que essa publicação do curso de Letras, ao divulgar trabalhos que abordam a linguagem em suas várias facetas, fortalece o vínculo entre o saber teórico e sua aplicação prática e reforça a função do curso como centro de produção e disseminação do conhecimento. Aproveitem, então, a oportunidade. Leiam, discutam com seus pares e utilizem esse conhecimento como melhor lhes aprouver. Sem dúvida, a obra vem nos comprovar uma verdade incontestável: estamos todos, sempre, aprendendo.

Parabéns aos organizadores da publicação.

Obrigada, colegas, pela lembrança. E parabéns pelo trabalho de vocês.

Clarice Marlene Hilgemann

ORGANIZADORES

Makeli Aldrovandi
Natália Scherer
Kári Lúcia Forneck
Maristela Juchum
Garine Andrea Keller
Daiane Kipper
Grasiela Kieling Bublitz
Rosiene Almeida Souza Haetinger

COMITÊ CIENTÍFICO

Aline Antunes
Aline Konrath
Ana Emilia Klein
Brendom da Cunha Lussani
Edilene Freitas Silva de Almeida
Eliane Carvalho Vidal Dias
Garine Keller
Grasiela Kieling Bublitz
Hendy Barbosa Santos
Kári Lúcia Forneck
Lucimara Fiorese
Makeli Aldrovandi
Marine Laisa Matte
Maristela Juchum
Roger Sullivan Faleiro
Rosane Maria Cardoso
Rosiene Haetinger de Almeida
Solano da Silva Guerreiro
Vanessa Weber Sebastiany

SUMÁRIO

Artigos

- A CIBERCULTURA COMO VIOLÊNCIA DE ÉPOCA: CONCEITOS DE EUGÊNIO TRIVINHO..... 14**
Priscila Gonçalves Magossi
- A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES SOBRE VARIAÇÃO E NORMA CULTA A PARTIR DE UMA REVISÃO SISTEMÁTICA 29**
Roberto Lopes da Silva Filho
Francisco Rogiellyson da Silva Andrade
Deorge Lucas Lopes Martins
- A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS..... 43**
Rosane Maria Cardoso
Rosemeri Dilkin
- A METÁFORA DA ALEGRIA E DA DOR EM O PERU DE NATAL, DE MÁRIO DE ANDRADE: UMA ANÁLISE LINGUÍSTICO-LITERÁRIA..... 53**
Anna Katarina Barbosa da Silva
Luciana Pereira da Silva
Robson Anselmo Tavares de Melo
- A ORIGEM DAS PALAVRAS: UM ESTUDO ETIMOLÓGICO NA ÁREA DA GEOMETRIA..... 67**
Jaqueline Biazus
Monique Dias Souza
Kleber Eckert
Karine Pertile
- A SIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS REALIZADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA PROPOSTA VINCULADA À ESCRITA E ÀS SUAS POSSIBILIDADES..... 76**
Letícia Fell
Maria Elisabete Bersch
- A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM UMA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 86**
Alissa Turcatti
Kleber Eckert
- ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENTRE A COMPLEXIDADE E A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL..... 101**
Brenda de Góis Cardoso

ANÁLISE DE ABORDAGEM DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS <i>SER PROTAGONISTA: LÍNGUA PORTUGUESA...</i> 111	111
Leonardo Froner Moreira Kleber Eckert	
AS MÁXIMAS CONVERSACIONAIS VIOLADAS POR DONA HERMÍNIA, EM MINHA MÃE É UMA PEÇA 1 126	126
Letícia Fell Kári Lúcia Forneck	
CONSTRUINDO A MEMÓRIA HISTÓRICA PELO VIÉS LITERÁRIO/ TESTEMUNHAL: UMA ANÁLISE DE ANTES DO PASSADO, O SILÊNCIO QUE VEM DO ARAGUAIA 135	135
Janaína Buchweitz e Silva	
DA TEORIA À PRÁTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM O MODELO <i>MULTIPAPER</i> EM TESE DE LETRAS 146	146
Jaimeson Machado Garcia	
ELES SABEM O CONTEÚDO, MAS NÃO ENTENDEM O ENUNCIADO: UMA ANÁLISE SOBRE LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL 155	155
Vitória Petter Becker Kári Lúcia Forneck	
FICÇÃO EM MEIO AO REAL: CONTOS DETETIVESCOS NA REVISTA <i>VIDA POLICIAL (1938 A 1946)</i> 169	169
Maristela Scheuer Deves	
LIGADO NA VARIAÇÃO: O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM UM LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO 179	179
Gabriel Elias Josende Kleber Eckert	
MODELOS CULTURAIS METAFÓRICOS QUE ENVOLVEM O CORPO DA MULHER NEGRA EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS 192	192
Celina Patrícia Silva e Pires	
NOMENCLATURA GRAMATICAL BRASILEIRA: UM ESTUDO ETIMOLÓGICO SOBRE A TERMINOLOGIA DA SINTAXE DO PERÍODO SIMPLES 207	207
Inajara Batista Jaroszewski Lucélia Cássia Borges Kleber Eckert	
NOTAS SOBRE A COMPOSIÇÃO DE <i>AMOR DE PERDIÇÃO</i> 215	215
Anselmo Peres Alós Lucas Tokuhara Tiago Collect	
O AMOR NA POESIA: UMA ANÁLISE DE QUATRO POEMAS, A PARTIR DOS ESTUDOS DA LITERATURA COMPARADA 225	225
Bruno Luiz Signori Luíza Rodrigues Garbin	

O CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO DA BNCC E AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS: HQ, POEMA CONCRETO E CANÇÃO COMO POSSIBILIDADES DE TRABALHO DIDÁTICO.....	232
Andressa da Costa Farias Maria Letícia Naime-Muza João Paulo Vicente Prilla	
O DISCURSO DESMORALIZANTE EM OS <i>TECELÕES</i>, DE GERHART HAUPTMANN	250
Flávia Alexandra Radeucker Duarte Antônio Carlos Hohlfeldt	
O ESTUDO DOS CONECTIVOS A PARTIR DO GÊNERO TEXTO INFORMATIVO NOS ANOS INICIAIS: UM RELATO DE ESTÁGIO	258
Pâmela Roman Maria Elisabete Bersch	
REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO À LUZ DA EPISTEMOLOGIA DA COMPLEXIDADE	274
Monique Carolina Corrêa Gomes	
SABATO <i>VERSUS</i> SARTRE: ENTRE A ESSÊNCIA E A EXISTÊNCIA.....	282
Margarete Hülsendeger	
SNOBBISM AND THE AMERICAN DREAM IN F. SCOTT FITZGERALD'S NOVEL <i>THE GREAT GATSBY</i>.....	291
Antonius Gerardus Maria Poppelaars	
O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UMA EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO..	306
Natália Taís Scherer Gian Pedroso Rodrigues Fernanda Luzia de Almeida Miranda Kári Lúcia Forneck Maria Madalena Dullius Derli Juliano Neuenfeldt	
TEXTO LITERÁRIO E NÃO LITERÁRIO: EXISTE RECEITA PARA ABORDÁ-LOS NAS AULAS DE LITERATURA COM O ENSINO MÉDIO?.....	319
Ângela Cogo Fronckowiak Isabel Cristina Spaniol	
VEM PRA CÁ: QUANDO A NECESSIDADE DE APRENDER O PORTUGUÊS CHAMA	329
Maristela Juchum Amália Rempel Fontana Thaís Isabel Rodrigues Vitória Alana da Silva	

Escrita criativa

A POESIA DO TEU ABRAÇO	340
Monique Carolina Corrêa Gomes	
BAÚ	341
Carla Cristiane Martins Vianna	
CAMALEÃO	342
Jéssica Maís Antunes	
DA LEVEZA DO SER	343
Fabrício Agostinho Bagatini	
DEPOIS DO FIM	347
Ana Luiza Rizzo	
DO PONTO DE VISTA DA GAVETA	349
Daniela Cristine Jantsch	
E, AQUI, CADA VEZ MAIS ÁGUA	351
Marina Solé Pagot	
O CHEIRO DAS ÁGUAS	353
Jéssica de Souza Barbosa	
OLHOS DE FOGO	357
Mariliz Leal Ethur	
QUANDO O PROFESSOR NÃO CONSEGUE “SALVAR”	360
Sandra Maria Santos Dias	
QUANDO VOCÊ ACORDA	361
Letícia Eichstaedt Mayer	
ROCAMBOLE	363
Carlos Augusto Pereira Mendes	
SENTIR O PRÓPRIO VIVER	367
Brenda de Góis Cardoso	
VENTOS DO RACISMO	368
Taís Regina Lira	

Sequências didáticas

A COOPERAÇÃO COMO INCENTIVO À PRODUÇÃO TEXTUAL	371
Aliny da Silva Portela	
Alverbênia Maria Alves de Lima	

CAMINHO DAS LETRAS: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA 382

Camila Francine Blank
Juniana Castanho Persch
Kassiane Porto Rehbein
Kelly Sabrina Faleiro
Rosângela Gabriel
Vitoria Larsen Quaresma

COR DA PELE: UMA QUESTÃO DE CIDADANIA..... 399

Carina Kilian

**LITERATURA E HISTÓRIA EM O QUINZE, DE RAQUEL DE QUEIROZ:
UMA ANÁLISE SISTEMÁTICA DA OBRA NA VERSÃO EM QUADRINHOS
MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM..... 402**

Érika Rodrigues Moraes Machado Girão
Francisco Rogiellyson da Silva Andrade

**O ALUNO PROTAGONISTA: PRODUZINDO NARRATIVAS
MULTISSEMIÓTICAS EM SALA DE AULA 409**

Brenda de Góis Cardoso
Monique Carolina Corrêa Gomes

Artigos

A CIBERCULTURA COMO VIOLÊNCIA DE ÉPOCA: CONCEITOS DE EUGÊNIO TRIVINHO¹

Priscila Gonçalves Magossi²

Resumo: Este trabalho explora a violência da cibercultura enquanto conceito válido para nomear a época em curso, isto é, uma condição de mundo subordinada à aceleração contínua imposta pela tecnologia capaz de rede. A violência da velocidade e suas implicações na domesticação da subjetividade – que se traduzem em atitudes, valores e comportamentos característicos do processo psicossocial *online* e *off-line* contemporâneo – enquadram-se no arco de caracterização da sociofenomenologia dos processos invisíveis da cibercultura. Neste bloco social histórico – que engloba mudanças culturais que vieram a partir dos anos 70 – a teoria crítica da cibercultura proposta por Eugênio Trivinho (2001, 2003, 2005, 2007a, 2007b, 2009, 2010, 2012, 2022) aborda as nuances subjetivas do fenômeno. Como fundamento desses preceitos, a argumentação apresenta um compêndio teórico dos principais conceitos desenvolvidos pelo autor em diferentes obras, divididos nos seguintes blocos temáticos: (i) velocidade e dromocracia cibercultural; (ii) violência invisível e melancolia do único, (iii) fenômeno glocal e visibilidade mediática. Objetiva-se sintetizar e definir o *modus operandi* do processo civilizatório em curso e seu impacto no *modus vivendi* da sociedade mediática avançada.

Palavras-chave: Cibercultura, cultura digital; violência invisível, aceleração, vida cotidiana.

NOTA INTRODUTÓRIA

A fase algorítmica de fragmentação da vida representa um marco cultural no qual a cibercultura é definida como categoria de época, isto é, a insuficiência da existência humana em condições não-mediáticas pressupõe um modo específico de posicionamento no mundo. No plano dos acontecimentos, é de grande importância e responsabilidade histórica dissecar a engrenagem dos fenômenos invisíveis – e violentos – da cibercultura. Todavia, esse processo depende de uma abordagem metodológica que reconheça a complexidade e a sutileza desses fenômenos. Em síntese, e, por definição, os fenômenos invisíveis da cibercultura são objetos rebeldes, imateriais e fluidos, que se movimentam de modo acelerado no ciberespaço. Ou seja, não podem ser isolados para análise. Essa observação catalisa o respectivo dimensionamento da questão.

A teoria crítica da cibercultura, desenvolvida pelo Prof. Dr. Eugênio Trivinho, organiza o mal-estar da sociedade tecnológica atual por meio da gramática do pensamento crítico (Trivinho, 2001). Nesta abordagem, os conceitos emergem como expressão dos efeitos de um drama silencioso que impacta todo o processo civilizatório em curso, mas que tende a ser ignorado por outros procedimentos metodológicos devido à dificuldade de apreensão das suas nuances subjetivas.

1 Os conceitos apresentados neste trabalho foram delineados pelo Prof. Dr. Eugênio Trivinho em diferentes obras. O esclarecimento do mapa epistemológico nuclear da argumentação depende da apreensão de um emaranhado de fenômenos inter-relacionados para captura do fenômeno majoritário: a cibercultura como categoria de época inextricável à violência invisível das tecnologias do virtual.

2 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/CENCIB. pgmagossi@gmail.com

O presente trabalho refere-se a uma reflexão centrada na cibercultura e em seus impactos social-históricos na contemporaneidade. Procura-se apreender o estado da arte da cultura digital, mediante tratamento teórico dos principais conceitos propostos por E. Trivinho, em diferentes obras, divididos nos seguintes blocos temáticos: (i) velocidade e democracia cibercultural, (ii) violência invisível e melancolia do único, (iii) fenômeno glocal e visibilidade mediática (Trivinho, 2001, 2003, 2005, 2007a, 2007b, 2009, 2010, 2012, 2022).

Para estruturar o percurso teórico, a argumentação estabelece algumas relações sociofenomenológicas multilaterais entre a cultura pós-moderna e a convergência digital, com ênfase nos vetores espacial e temporal, com a finalidade de apreensão da lógica da sociedade mediática em sua especificidade tecnocultural.

A ênfase no conjunto de conceitos propostos pelo autor de referência caracteriza a natureza da pesquisa, sobrelevando o seu aspecto teórico, no interesse exclusivo de fomentar a crítica conceitual sobre a cibercultura e sobre seu modo de reprodução na vida cotidiana.

A CIBERCULTURA COMO CATEGORIA DE ÉPOCA

Subordinada ao imperativo da velocidade, a cultura digital é marcada pela cultura pós-moderna, nomeadamente, e, sobretudo, pela saturação da informação, lógica da fragmentação, ausência (total ou parcial) de finalidade e incerteza estrutural (Trivinho, 2012). A compreensão do fenômeno exige uma contextualização abrangente do atual contexto social e histórico³.

Com base nas leituras de David Harvey (1992), Perry Anderson (1999) e Jean-François Lyotard (1986), a condição pós-moderna advém do projeto moderno e designa fundamentalmente as crises ideológicas das sociedades ocidentais e a condição sociocultural prevalecente no capitalismo contemporâneo, após o final da Segunda Guerra Mundial e o colapso da Guerra Fria, simbolizado pela queda do Muro de Berlim em 1989.

Para efeito esclarecedor, vale pontuar que a modernidade foi uma época histórica marcada pela crença da transformação social a partir de dois vetores fundamentais: o conhecimento e os fios condutores das metarrativas⁴. A pós-modernidade, por sua vez, segue caminho inverso, sugerindo uma sensibilidade confusa, sem caminho, órfã de qualquer luta de emancipação. Nas palavras de Lyotard (1986, p. 16):

3 As correntes teóricas de embasamento da reflexão são consignadas apenas como sinalização indispensável para compreensão do termo conceitual "cibercultura como categoria de época" (Trivinho, 2007) e fazem parte do referencial teórico do autor de base.

4 O desmoronamento dos fios condutores da Modernidade são conceituados como "morte da função narrativa", "perda das metanarrativas" ou "falência dos metarrelatos" pelos autores de referência.

A função narrativa perde seus grandes atores, os grandes heróis, os grandes perigos... e o grande objetivo. Ela se dispersa em nuvens de elementos de linguagem narrativos, mas também denotativos, prescritivos, descritivos etc., cada um veiculando consigo validades pragmáticas sui generis.

O atestado de óbito das metanarrativas (Lyotard, 1986) corrobora na preocupação pós-moderna com o significante, e não com o significado. Desse modo, a participação do sujeito no espetáculo (Debord, 1997) passa a ser elemento-chave do período em curso. O efeito desse colapso da cadeia significativa é o esmaecimento do sentido histórico, bem como o domínio da ideia de espaço – diante da percepção e interação com a simultaneidade dos acontecimentos – e do enfraquecimento da ideia de tempo – posta a eternização do presente.

No entendimento de Harvey (1992), a ruptura do sentido temporal, especialmente no que se refere à ideia de progresso (bastante presente na modernidade), provoca uma relação peculiar, na pós-modernidade, com o passado, que passa a ser concebido como um amontoado de acontecimentos históricos relacionados com o presente. A diluição do tempo histórico na eternização do presente, vista de forma clara na sensibilidade das novas identidades pós-modernas, também trazem impactos para a dinâmica social.

A sensibilidade pós-modernidade é a do espaço em detrimento do tempo (reduzido ao eterno presente), refletindo uma espécie de “falta de profundidade planejada” (impacto do instantâneo). Não é mais necessário enxergar traços essenciais diante do que é heterogêneo, mas apenas resignar-se à efemeridade sem fundo, fixando-se nas aparências e nas superfícies, em detrimento da sustentação. Com a morte da função narrativa ocorre também o desmoronamento das categorias universais, tais como: o Homem, a Humanidade, o Ser. Assim, o pós-moderno configura-se como uma civilização sem rumos, marcada pelo consumo. Nesse contexto, o saber contemporâneo passa a ter a mesma relevância que qualquer outra mercadoria. (Anderson, 1999, p. 32-33).

No rastro desses marcadores, a cibercultura emerge como categoria de época, nomeando, portanto, a fase contemporânea da civilização tecnológica, fincada nas tecnologias do virtual e em redes interativas. Ao longo de sua obra, Trivinho (2007a) apresenta os vetores estruturais básicos que presidem e recortam a fase atual da cibercultura:

- (i) **Informatização:** Trata-se da adaptação de métodos tradicionais de trabalho ou atividade ao uso de sistemas computadorizados;
- (ii) **Virtualização:** Trata-se da face sofisticada e avançada do processo atual de informatização;
- (iii) **Ciberespacialização:** Trata-se da manifestação da virtualização, que se dá através do desdobramento internacional em tempo real;
- (iv) **Hipertextualização:** Trata-se da apresentação e organização do que configura o ciberespaço;

- (v) **Cibericonização:** Trata-se tanto um meio gráfico eficaz presente no ciberespaço quanto uma otimização da gramática hipertextual, tornando mais fácil a interatividade;
- (vi) **Interatividade:** trata-se de um modelo sociomediático que promove a relação com a interface gráfica, incluindo o outro virtual e demais possibilidades do ciberespaço; ainda mais do que isso, a interatividade é um imperativo que dá um sentimento de pertencimento e nivelamento a lógica do mundo-rede.

Em termos contextualizados, a “cibercultura designa a configuração material, simbólica e imaginária da vida humana correspondente à predominância mundial das tecnologias e redes digitais avançadas, na esfera do trabalho, tempo livre e do lazer” (Trivinho, 2007a, p. 116). Isto é, a cibercultura é “propriamente, o mundo em curso, em todos os setores” (ibidem), estruturada por vetores básicos cuja regra fundamental não é a inclusão, mas a exclusão. Nesse sentido, a cibercultura alimenta-se e se retroalimenta de miséria – financeira, cultural e existencial – enquanto fabrica estímulos cada vez mais líquidos, tendo como cúmplice a violência invisível da velocidade.

VELOCIDADE E DROMOCRACIA CIBERCULTURAL

Para compreender a cibercultura como categoria de época é crucial apreender o conceito de dromocracia, considerado por Trivinho (2007a) como motor invisível da cibercultura. *Dromos* refere-se a um prefixo grego que diz respeito à velocidade, à agilidade. A sociodromologia da velocidade humana enquadra-se no arco de caracterização dos fenômenos invisíveis da cibercultura. A dromocracia, por sua vez, assume-se como regime invisível da velocidade, com lógica integrada. Assim, a aceleração apresenta-se como meio de articulação da vida.

O conceito de dromocracia foi apresentado pela primeira vez por Paul Virilio (1977) e diz respeito à nítida e íntima relação entre os vetores da velocidade, da política e da guerra. Trivinho, por sua vez, traz o conceito para a o campo da cibercultura e o define como “fenômeno antropológico e sociotranspolítico que aflora apenas em condições históricas especiais, infotecnologicamente saturadas” (Trivinho, 2007a, p. 218). Nessa perspectiva, a dromocracia representa lógica da vida humana na civilização mediática avançada.

[...] a dromocracia se tornou, mais que tudo, a lógica exponencial específica da cibercultura. Dito de maneira inversa, a cibercultura, em sua natureza, dinâmica mundial e consequências, se apresenta como uma sociodromocracia tecnológica em sua forma mais definida e irradiada. Em miúdos, se a dromocracia é o reino da velocidade e se a cibercultura como categoria de época (substituta do conceito de sociedade) é o reino do interativo e do virtual, a dromocracia cibercultural equivale ao processo civilizatório longitudinal fundado na e articulado pelo usufruto diuturno da velocidade digital em todos os setores da experiência humana, horizonte no qual e a parti do qual a união realizada pelo processo aleatório, via mercado, da informatização, virtualização e ciberespacialização como indexador prioritário da experiência de mundo. (Trivinho, 2007a, p. 23, grifos do autor).

A dromocracia cibercultural refere-se, portanto, a um fenômeno implicitamente ligado aos *media* e às redes digitais, cuja velocidade tecnológica envolvida altera dramaticamente os fluxos sociais e culturais, atingindo todos os aspectos da vida cotidiana. Isto é, a dromocracia não marca uma nova era, mas, antes, confunde-se com ela: é a própria (Trivinho, 2007a, p. 217).

A dromocracia cibercultural é, a rigor, um regime transpólitico - invisível como a violência da velocidade - erigido no contexto de um regime político tradicional e visível, a democracia (aqui tomada no sentido formal e abstrato, em seu modelo tipicamente estatal herdado do direito burguês). Nessa perspectiva, a dromocracia cibercultural comparece, em palavras precisas, como um regime eclipsado na dinâmica tecnológica da democracia contemporânea. (Trivinho, 2007a, p. 101).

A dromoaptidão, por sua vez, é um conceito inspirado no prisma dromológico de Virilio (1977), que diz respeito à facilidade ou predisposição para lidar com o que é veloz. Trata-se do processo psíquico-comportamental por meio do qual um corpo metabólico é domesticado para se adaptar à violência invisível da cibercultura.

Para melhor compreensão do fenômeno, Virilio (1977) discorre sobre a influência da velocidade desde os primórdios da civilização, que envolvia questões de estratégia e logística usadas no campo bélico, em dois aspectos simultâneos: o mapeamento cognitivo e o domínio prático do espaço e de suas possibilidades. Virilio (1977) demonstra a relação inextricável entre velocidade e violência (concreta e/ou simbólica), uma vez que a aceleração nem sempre se configurou com legitimidade social-histórica e nunca atingiu a maioria.

A velocidade como valor a partir do advento da revolução técnica e de sua conexão com a revolução política. Nesse sentido, se a lógica da riqueza se expressa numa economia política, a lógica da corrida se explicitaria numa concepção teórica capaz de articular velocidade e política. (Virilio, 1977, p 10-11).

No que tange a desigualdade vinculada à velocidade, Trivinho usa a expressão “dromoaptidão propriamente cibercultural” (Trivinho, 2001, p. 209) para caracterizar a nova lógica de desigualdade digital, designada como capital simbólico necessário para a “manifestação” individual, grupal, empresarial e institucional do social em rede, articulada pela velocidade.

A velocidade não é, portanto, um acontecimento. Ela é, pelo contrário, o que caracteriza a própria presentidade: tempo irreversível de imediatez, inexorável em sua natureza e em sua tendência a complexização progressiva. (Trivinho, 2007a, p. 91).

A nova lógica da desigualdade gira em torno do imperativo da dromoaptidão propriamente cibercultural (Trivinho, 2007a, p. 199), isto é, o mais veloz terá acesso às tendências majoritárias da época, tais como uma posição tecnicamente mais qualificada no mercado de trabalho, acesso tanto ao universo interativo da informação quanto as novas formas de atividades de lazer virtual e assim por diante.

A perversidade desta desigualdade está, especificamente, no fato de que esta hierarquia não garante estabilidade alguma para aqueles que atingem determinado patamar: hoje incluído, mas se amanhã longe do meio, então o posto do sujeito na pirâmide social será outro, uma vez que as exigências de atualizações não são apenas constantes, mas frenéticas. Ou seja, a cada nova mudança elimina-se parcial ou totalmente a capacidade cognitiva e/ou econômica de um grande número de usuários de poder acompanhar as mudanças, estabelecendo, portanto, uma modalidade renovada de segregação social: aqueles que podem acompanhar as reciclagens estruturais constantes da tecnologia distanciam-se, cada vez mais, dos que não tem esta condição.

Na hierarquia cibercultural dos acessos, o usuário que, conectando-se a partir de base externa ao domo, sendo ela, ainda de propriedade alheia (e tanto mais defasada, se for o caso), se encontra inapelavelmente em posição inferior à daqueles que contemplam totalmente o *modus operandi* da cibercultura a partir do domo [...]. Não obstante, convém lembrar, com ênfase, que o acesso primário e derivado, uma vez conquistado, não se subordina a nenhuma cláusula de estabilidade ou garantia de preservação de direitos: dissipa-se com relativa brevidade, como o ar puro quando atacado por dióxido de carbono. O tempo de vida do domínio de um objeto infotecnológico completo e atualizado vê-se tão periodicamente comprometido quanto o acesso a determinados rincões do *cyberspace*, quando as corporações do ramo, consagradas pelo mercado, materializam, a cada ciclo de pouco mais de dois semestres, a lógica da reciclagem estrutural do parque informático instituído, ao liquidar a versão 13 anterior (daquele objeto) (na numerológica de praxe: 4.0, 5.0, 5.1, 5.2 etc) por meio do lançamento de versão de maior potência (7.0, 8.0 etc), em termos de velocidade operacional, processamento e armazenamento de dados e facilitação ampliada da interatividade. (Trivinho, 2003. p. 111).

Para dominar a lógica vigente é preciso, primeiramente, ter condição econômica para consumir as novas mudanças (como a compra da versão mais sofisticada dos aparelhos já existentes, por exemplo), para, em seguida adquirir um novo conhecimento (isto é, um novo poder cognitivo), diante do qual basta apenas um curto período distante das novidades para que o sujeito esteja completamente “fora do mercado” e, conseqüentemente, das fora das “condições de igualdade” em relação àqueles que dominam as “senhas infotécnicas de acesso”. Forma-se, assim, uma espécie de “pirâmide social” de domínio, dividida nas seguintes camadas:

- (i) **Topo:** Refere-se à elite cibercultural dromoapta, que opera com a máxima capacidade e condições fornecidas pelas novas tecnologias de informação;
- (ii) **Centro:** Refere-se àqueles cujos contatos com as novas tecnologias é limitado e ocorre através de acessos públicos ou privadamente compartilhados, tais como *lan houses* e *cybercafés*, escolas (públicas e/ou privadas), órgãos governamentais, ONGS, sindicatos etc;
- (iii) **Base:** Refere-se à maioria da população – os desprovidos de qualquer recurso, sejam eles de ordem econômica ou cognitiva, para acompanhar a velocidade das transformações sociotecnológicas.

Do ponto de vista sociológico, tudo na cibercultura gira em torno da mais potência. Diante desse cenário, constata-se que riqueza é inseparável da velocidade. A lógica está na constatação de que a velocidade é uma mercadoria invisível, portanto, velocidade não pode ser atacada — está por toda parte, e, ao mesmo tempo, não está em lugar nenhum. Por isso, a velocidade, na democracia cibercultural apresenta-se como vetor de poder, sinônimo de conquista e preservação de controle social. Ou seja, na democracia cibercultural a velocidade se apresenta como vetor de poder, conquista e manutenção de controle social.

O mercado exige dromoaptidão, ou seja, a aplicação da aceleração na vida cotidiana. Entretanto, não basta dominar uma senha de acesso. É necessário que esta senha esteja sempre atualizada. Porém, para se obter velocidade e acompanhar a lógica da reciclagem estrutural, implantada pelas grandes organizações do setor, são necessárias competências tanto de ordem econômica quanto cognitiva. Isso significa que a cibercultura não oferece garantias para o incluído de hoje que amanhã aquela senha de acesso terá validade (Trivinho, 2007a). Diante desta análise, Trivinho sintetiza a dromoaptidão no domínio dos seguintes elementos:

- (i) **Cognição peculiar:** Trata-se do conhecimento da técnica
- (ii) **Capital econômico:** Trata-se do poder de compra para reciclagem constante dos equipamentos
- (iii) **Tecnologia específica:** Trata-se do equipamento compatível com as trocas ciberculturais
- (iv) **Abertura psíquica:** Trata-se da manifestação do “desejo do único” no indivíduo para, assim, permanecer na cibercultura

A injunção de elementos referentes à dromoaptidão indica que há um sobrepeso colocado nos ombros de todos, que se faz com requinte: a necessidade permanente de reciclagem dos aparelhos. As grandes corporações e demais controladores das novas tecnologias praticamente obrigam seus usuários a reciclagens estruturais constantes, fazendo com que indivíduos, instituições e países que não disponham (ou que disponham de maneira insatisfatória) do capital democrático cibercultural estejam fadados à exclusão. Naturaliza-se, portanto, a rendição (voluntária e/ou involuntária, do sujeito e/ou da coletividade, na esfera do trabalho e/ou lazer) ao modelo e à dinâmica impostos pela tecnologia capaz de rede.

Retomando conceitos precedentes, a pós-modernidade é reconhecida pela desfuncionalização dos objetos técnicos (no sentido de que o objeto ganha status, valor sócio, acoplamento humano/máquina, mas não é valorizado pela técnica envolvida), espetacularização e esvaziamento da política, neutralização sistemática das dialéticas (neutralização da classe trabalhadora), recusa de narrativas longas, crença na razão e na vida administrada. Isso significa que a cultura pós-moderna exige que o sujeito seja dromoapto, em sentido múltiplo, em todas as práticas recomendadas, em todas as operações exigidas, em todos os conhecimentos

demandados; exige do sujeito que, se possível, se antecipe ao funcionamento do sistema tecnológico e da (respectiva) cultura mediática que financiam sua própria identidade. Dromoaptidão é, portanto, capital social de acesso.

Este ciclo argumentativo demonstra que ser veloz significa ter a possibilidade de inclusão social, e sendo a natureza humana essencialmente gregária, pode-se dizer que o desejo de ser incluído é um desejo legítimo e genuíno. Por isso, a cibercultura inaugura uma condição de mundo — sem precedentes — de exclusão. Nesse entendimento, a cibercultura não é apenas uma época, mas um processo civilizatório estruturado em violência invisível, que busca perpetuação no tempo (Trivinho, 2007a).

VIOLÊNCIA INVISÍVEL E MELANCOLIA DO ÚNICO

Movendo a tudo e a todos, a violência da velocidade pertence à categoria dos fenômenos invisíveis, ou seja, não se deixa apreender como violência propriamente dita. De acordo com Trivinho, “de todas as formas de violência atualmente existentes, talvez a mais silenciosa e invisível e, por isso, a mais implacável, seja a violência da velocidade” (2007a, p. 89).

Nessa perspectiva, a violência que está acoplada à aceleração e ao conceito de dromocracia sinaliza que a velocidade tecnológica — que gera o ritmo estonteante da mudança — representa vetores que não apenas organizam e/ou desorganizam relações e valores sociais, mas reescalonam permanentemente a produção de sentido na sociedade vigente (Trivinho, 2007a, p. 69). Segundo Trivinho, a violência invisível manifesta-se atualmente (2007a, p. 39) por meio dos seguintes vetores:

- (i) como o modelo de civilização propriamente mediático, tendo como eixo articulatório a glocalização da existência humana pelo tempo real.
- (ii) como *bunker* glocal⁵ e como *bunkerização* glocalizada, isto é, como fundamento mediático do processo civilizatório da era vigente que apreende a militarização velada da vida social na cibercultura (Trivinho, 2008, p. 11)
- (iii) como o próprio reconhecimento do corpo que está atrelado à «estética cibericonocrática hipertextual”, de tal modo que o aparato mediático

5 Conforme Trivinho, “o *bunker* glocal é a *utopia paradoxal do resguardo socialmente produtivo*, aquela de uma *interatuação desimpedida sob confinamento material compulsório* na inverificável “linha de fronteira” com a rede virtual, utopia de apropriação do mundo mediato, do espaço imediato e da alteridade levada às últimas consequências no frágil tecido social de um planeta efetiva ou potencialmente devassável em todos os setores. O *bunker* glocal encarna, no âmbito do *cyberspace*, o recrudescimento do *desejo de liberdade de circulação simbólica e imaginária plena sob garantias de custódia física supostamente totais*, numa época em que, bagatelizadas as alfândegas culturais e políticas herdadas da modernidade, recrudescceu-se a moral da (possibilidade de) invasão, em tempo real e em escala ampliada, do terreno alheio. De par com seus congêneres espaciais, subjetivos e comportamentais, o *bunker* interativo - em evocação a um esquema psicanalítico conhecido — repõe, na ordem do dia, por assim dizer, a fantasia melancólica das condições intra-uterinas irreversivelmente perdidas”. (Trivinho, 2008, p. 27-28, grifo do autor).

- manifesta-se como uma espécie de prótese (e/ou extensão) do corpo humano.
- (iv) como pressão social que direciona o sujeito para a dromoaptidão cibercultural;
 - (v) como nova hierarquia social que se baseia na dromoaptidão. Entretanto, muito mais do que uma simples hierarquia ligada à aptidão, trata-se de um pressuposto relacionado à premissa de “quem vale mais” a partir de “quem possui mais”;
 - (vi) como produção de segregação simbólica, no sentido de criar uma “dromoproletarização progressiva e massificada”;
 - (vii) como não reconhecimento do outro enquanto alteridade que existe e que se manifesta, ocasionando uma degeneração mediática da relevância do outro na sociedade tecnológica atual.

No arco de caracterização da violência invisível, o imperativo da presença mediática constitui esteio de um drama social silencioso da alteridade que se apresenta como “desejo do único” (Trivinho, 2010, p. 4). Esse desejo corresponde ao desejo de domínio do centro da cena mediática como forma de demonstração de certa “potência”, em certo raio de alcance social. Sendo assim, o desejo do único relaciona-se a uma manifestação dramática do sujeito na civilização mediática avançada, que se destina à compensação de uma incômoda ausência de poder em dado contexto de pertencimento.

A “melancolia do único”, por sua vez, é um fenômeno comunicacional resultante do desejo do único, que contém, em seu âmago, a ânsia pelo ofuscamento da alteridade por medo do ofuscamento do si-próprio da cena mediática. Trata-se de um “procedimento de defesa antecipada, em razão da presunção de existência de condições sociais competitividade latente, típica da realidade capitalista” (Trivinho, 2010, p. 10).

O desejo de domínio do centro da cena não esconde, assim, a sua *propensão denegatória de base*: o objetivo precípua jamais é a eliminação material do outro ou a destruição literal de sua imagem (...); o objetivo é o seu enquadramento na sombra, o seu deslocamento (tanto mais duradouro quanto possível) para a *periferia do foco da cena mediática*. A vocalização precisa da melancolia do único tem poucas variações: vida longa à alteridade, desde que turvada. Essas observações não evidenciam senão os *pressupostos bélicos imperscrutáveis e inexpugnáveis da melancolia do único*. O princípio da guerra [...] sobrevive intacto onde menos se suspeita: nos ares civis da vida cotidiana, a partir do avesso esquecido da subjetividade democrática (Trivinho, 2010, p. 10 *apud* Virilio, 1984; Trivinho, 1999, 2007a, p. 279-320).

Na esteira desse processo, a cibercultura nomeia o atual movimento histórico e é regida pela aceleração contínua. Desse modo, é possível concluir que tanto a violência invisível quanto a melancolia/desejo do único são produtos da sociedade tecnológica avançada, que atuam como vetores de domesticação – no sentido de exercer poder/influência (sobre) – do sujeito contemporâneo.

O FENÔMENO GLOCAL E A VISIBILIDADE MEDIÁTICA

A abordagem dessa temática passa, necessariamente, pelo contexto do processo civilizatório instituído ao longo do século XX, marcado pelo fenômeno glocal, ou seja, por uma existência inteiramente condicionada pela visibilidade mediática.

O termo “glocal” é um neologismo formado a partir da fusão das palavras “global” e “local”, que foi trabalhado, criticamente, pela primeira vez, por Paul Virilio (1995), e foi aprofundado por Trivinho em suas obras. O conceito refere-se a “um processo social mediatizado e sincrético, nem global, nem local, situado e realizado tanto além quanto aquém de ambos, como vertente de terceira grandeza” (Trivinho, 2009, p. 3). Em outras palavras, o contexto glocal é uma hipermercadoria da sociedade mediática, que conduz a um paradigma de vida cuja experiência passa a ser mediada tecnologicamente.

Já a visibilidade mediática configura o imperativo comunicacional da necessidade em aproximar-se do foco mediático a partir da encenação do si-próprio e dos pertences e interesses comuns (Trivinho, 2009, p. 3). De acordo com Trivinho (2010, p. 4), a “evidência da existência” a sua condicionante mediática encerra o “ethos” da civilização glocal avançada, de tal modo que é preciso existir de alguma forma para a alteridade (isto é, fazer-se visível), independentemente de ela conceder ou não a atenção desejada. A insuficiência da existência em condições não-mediáticas pressupõe um modo específico de posicionamento no mundo, correspondente às necessidades da irreversível e socialmente inquestionável reprodução social-histórica na civilização contemporânea. Nas palavras do autor:

Segundo a *fleuma autocrática desse axioma cultural epocal*, hipostasiado em **habitus** cotidiano indiscutido, um existente (indivíduo, grupo, objeto, marca etc.) não subsiste *per se*; vige, como tal, se, e somente se, nos e através de *media*, sejam eles de massa, interativos ou híbridos, fixos ou móveis. (Trivinho, 2009, p. 3, grifo do autor).

Trata-se, portanto, de um fenômeno invisível – não apreensível em sua essência, mas passível de compreensão por seus efeitos –, marcado pela lógica operacional de três culturas: (i) cultura dromocrática (reconhecida pela velocidade); (ii) cultura pós-moderna (reconhecida pela fragmentação, excesso e hipertelia); (iii) cibercultura (reconhecida pelo digital, hipertextual). As três macroconfigurações caracterizadoras são articuladas pelo contexto glocal, que opera a partir de dois paradigmas fundamentais: (i) condição glocal da existência humana e (ii) contexto glocal da sociabilidade das trocas. Sendo assim, tanto o glocal (fragmentário, aleatório, imprevisível, precário, totalitário, híbrido) quanto a visibilidade mediática estruturam-se na glocalização.

O fenômeno da glocalização funda a recriação do espaço, que não se perde, mas se desloca para um ambiente virtual: o ciberespaço. O corpo humano é fisicamente suspenso, remodelando a significação sensorial a partir de informações

digitais, coletivas e imediatas (Trivinho, 2010, p. 120). Nesse contexto, o ciberespaço⁶ configura-se como território virtual de circulação e produção simbólica, regido pelas leis do mercado corporativo e das audiências (Trivinho, 2007a, p. 118).

Na lógica da dromocracia cibercultural (Trivinho, 2005), o ciberespaço apresenta-se como palco estrutural da construção de parâmetro coletivo de sentido, com seus próprios ritos de periodicidade e previsibilidade. No ciberespaço, tanto o tempo quanto o espaço apresentam-se sobrepostos no presente, isto é, deixam de ser compreendidos como a relação cronológica (no sentido de parâmetro ordenador) entre passado e futuro, e passam a ser compreendidos como “presente interminável”. Desse modo, a experiência de vida humana é dramaticamente alterada.

O IMPACTO NA VIDA COTIDIANA

A partir dos encadeamentos precedentes, os vetores internacionais de articulação do processo social da pós-modernidade apontam para a fragmentação, a incerteza estrutural e a precariedade do conteúdo, além do excesso de toda e qualquer produção (tudo nasce excessivo, saturado) e da hipertelia dos fenômenos (isto é, perda das finalidades, processo civilizatório que não aponta para onde vai). Assim, a cibercultura consolida-se como categoria de época e a existência em tempo real (condição glocal) emerge como experiência antropológica majoritária. Nesse contexto, a cultura perde a sua autonomia e passa a estar submetida à lógica da mercadoria, o que sugere uma mutação gigantesca nas estruturas de base e dinâmicas sociais. Cabe aqui questionar: quais são os impactos dessas mudanças — de ordem política, econômica, psíquica, social e cultura — na vida cotidiana?

Nas trilhas da sociofenomenologia dos fenômenos invisíveis há consequências unitárias e consequências mais complexas para uma época fundamentalmente integrada ao digital. Trivinho (2009) afirma que os alicerces em que os critérios de participação e pertencimento se apoiam apresentam-se vinculados à procura incessante por reconhecimento, prestígio e fama difusa. Em outras palavras, é como se a vida passasse, necessária e problematicamente pelo digital e a existência atual estivesse, fatalmente, vinculada a esse tipo de visibilidade. Sendo assim, a interatividade tornou-se uma exigência típica da época em curso, de tal modo que existir significa aparecer, e que aparecer significa poder.

Por todo o exposto, uma das franjas da visibilidade mediática é a violência invisível. Neste drama silencioso que reveste um modelo de civilização propriamente mediático, desaparece a figura concreta do dominador e do dominado, enquanto os bolsões de miséria e as mazelas sociais se transferem para o domínio pessoal. Nessa perspectiva, não há quem se considere dominado, tampouco quem aponte

6 O termo ciberespaço (*cyberspace*, no original) foi delineado pela primeira vez pelo escritor norte-americano e canadense Willian Gibson, no conto “*Burning Chrome*”, de 1982, mas tornou-se conhecido em seu livro “*Neuromancer*”, de 1984.

o tirano. Todos se veem como “empreendedores” e “influenciadores” — ainda que a experiência de vida do sujeito de modo algum se assemelhe ao imaginário publicitário do discurso neoliberal.

Ouçã-se a voz autoritária do fenômeno invisível da cibercultura: a racionalização individual está submetida à imposição de uma racionalidade institucional. A manobra se dá a partir de um falso modelo de liberdade de escolha: define-se um modelo de consumo, instaura-se um estilo de vida, cria-se uma sociedade alienada (Marcuse, 1979, p. 59)

Ocultar os atores sociais é parte da perversão deste modelo de mundo. Afinal, como denunciar uma violência sem agentes diretos? Como identificar a violência (invisível) deste falso modelo de liberdade?

A violência invisível é a violência que se reveste de e se oblitera por todos os foros da normalidade convivial (em âmbito presencial ou virtual), com nuances peculiares. Seu índice de coação é nulo no seio das relações sociais. Por isso, vige, em regra, imperceptível [não somente para as subjetividades em contexto (em especial, aquelas mais fortemente articuladas pelo desejo do único), mas também aos olhos dos observadores externos. (Trivinho, 2010, p. 9).

Elencando todos os elementos apresentados, a autonomia da razão encontra seu túmulo nesse sistema de controle, produção e consumo padronizado. Neste labirinto de confusões, a tecnologia rege a visão de mundo e o sujeito só existe por meio do objeto técnico. A comunicação morre pelo excesso, caracteriza-se pela repetição constante do mesmo e culmina em uma agonia de espirais (Sfez, 2007, p. 78).

Como fundamento dessas injunções, a cibercultura como categoria de época condiciona o seu *modus operandi* à naturalização de todas as suas condições de base e de fundo, como se nada se passasse de problemático, como se o mundo fosse assim e devesse sempre sê-lo, sem razões para a diferença (Trivinho, 2007b, p. 15).

A naturalização dessas condições elementares denuncia o seu próprio substrato: a rendição tácita (voluntária ou involuntária) ao modelo e à dinâmica tecnológica da civilização em curso, a partir da assunção, como verdade, dos padrões de visão e de sensibilidade necessários à legitimação dessa civilização. (Trivinho, 2007b, p. 15)

A subordinação subjetiva e social a elementos tecnológicos de base resulta em produção de subjetividade e *habitus* previsíveis, em garantia compatível à sociedade mediática (2007b, p. 16). Isto é, a violência da cibercultura está na fabricação de um *modus operandi* que retroage no *modus vivendi*, alterando dramaticamente todo o processo civilizatório em curso.

Atmosfera material, simbólica e imaginária típica do capitalismo pós-industrial em sua fase comunicacional avançada, a cibercultura nomeia o presente: transnacional, põe-se *partout*, desdobra-se em ritmo vertiginoso, ramifica-se sem controle e se complexiza sem possibilidade de reversão [...] Abrangendo um sem-número

de acontecimentos, processos e tendências, na esteira da circulação de objetos e produtos informáticos e da diversificação interna e desdobramento social da rede, a cibercultura se apresenta como fenômeno paradoxal que desafia a reflexão teórica [...] Entrelaçada às principais características da pós-modernidade, ela retém, em seu bojo, aspectos da tradição e da modernidade; reescreve e reescala a mundialização mercantil da cultura e da informação, ao lhes dar ambiência cibericônica, hipertextual e interativa; vigora como condição *sine qua non* – embora normalmente pouco notada – da globalização econômica e financeira; reconfigura e multiplica, radicalmente, os conflitos sociais e as lutas políticas; enraíza-se, cada vez mais na vida cotidiana. (Trivinho, 2009, p. 15).

A forma avassaladora com que essa irreversibilidade e suas reverberações se efetivam no mundo demandam reflexão (individual e coletiva). Considerando todo o exposto, Trivinho (2009) conclui que a autonomia do sujeito começa pela superação da (força agressiva da) massificação que faz do sujeito capacho da visibilidade mediática.

Nesse entendimento, a nomeação do fenômeno invisível e sua dissecação implica em trazer a problemática para a zona de visibilidade. Assim, é possível perceber que a cibercultura se apresenta como constituinte inseparavelmente associado à ações, intenções, retroações e determinações que objetivam constituir e manter determinada ordem social, política e econômica.

Por fim, a tese mais importante da reflexão: a teoria crítica desenvolvida por Trivinho em suas obras aponta para a organização do mal-estar provocado pela reprodução social-histórica e cultural da civilização mediática avançada (Trivinho, 2001). Nesse entendimento, os conceitos apresentados neste trabalho representam o cinturão de questionamento em torno da violência da época, organizado pela gramática do pensamento crítico (Trivinho, 2007a).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria crítica proposta por Eugênio Trivinho apresenta a cibercultura como categoria de época, isto é, uma condição de mundo que depende da atuação conjugada de processos sociomediáticos infotécnicos. Nessa perspectiva, a cibercultura nomeia a fase contemporânea da civilização tecnológica, fincada nas tecnologias do virtual e em redes interativas. Essa insuficiência da existência humana em condições não-mediáticas pressupõe entendimento do fenômeno em suas nuances sutis e subjetivas. O aprofundamento da temática depende de sinalizações sobre o atual contexto sócio histórico e fenômenos inter-relacionados.

De modo sucinto, o processo de glocalização inicia-se no final do século XIX, a era mediática no início do século XX, e a pós-modernidade em meados do século XX. A delimitação do espaço (virtual) e do tempo (instantâneo), a construção do real (por intermédio da visibilidade mediática articulada pelo glocal), a conectividade (o deslizamento de signos de um contexto glocal a outro) e a manipulação dos símbolos (textos, imagens e vídeos) compõem a estrutura típica das experiências de comunicação contemporâneas, vivenciadas no ciberespaço.

Na cultura dromocrática, a velocidade apresenta-se como fenômeno de base que se manifesta pela aceleração e a reciclagem (de identidades, de relacionamentos, de produtos). Nessa perspectiva, os processos e tendências são explicados a partir do prisma da velocidade. Desse modo, a velocidade aparece em duplo registro: (i) como episteme (teoria) e (ii) empiria (mundo prático, modo de acontecimentos).

O glocal está relacionado com a cultura mediática, a fragmentação com a cultura pós-moderna, e a velocidade com a cultura dromocrática. Nesse arco temático, o ciberespaço — palco estrutural de construção da realidade social — opera no presente interminável, alterando dramaticamente a noção de tempo e espaço. Nessa dinâmica, a aceleração contínua corresponde ao denominado como violência invisível devido a exigência de dromoaptidão dos sujeitos.

Assim, a condição glocal articula e modula a vida social por meio da visibilidade mediática. Na visibilidade mediática, o sujeito é envelado a aparecer no macrocorredor comunicacional das redes algorítmicas e interativas. Nessa configuração, o indivíduo é refém de um conjunto de imperativos que delineiam um processo civilizatório que se põe no tempo com a interferência de meios de comunicação (de massa, híbridos ou interativos) em tempo real (ou seja, conectada à rede).

O mal-estar da época é reflexo de um contexto social-histórico, profundamente marcado pelas mutações provocadas pela dromocracia cibercultural. A teoria crítica da cibercultura, desenvolvida por Eugênio Trivinho em suas obras, apresenta-se, portanto, como síntese de um momento de mundo marcado fundamentalmente pela violência (invisível) da cibercultura (como categoria de época).

REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. **Origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1992

LYOTARD, J. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

VIRILIO, P. **A inércia polar**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. **Velocidade e política**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SFEZ, L. **Crítica da comunicação**. São Paulo: Loyola, 1994.

TRIVINHO, E. **O mal-estar da teoria:** a condição da crítica na sociedade tecnológica atual. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

_____. **Cibercultura, sociossemiose e morte:** sobrevivência em tempos de terror dromocrático. Revista Fronteira (UNISINOS), São Leopoldo/RS, v. V, n.2, p. 97-124, 2003.

_____. **Introdução à dromocracia cibercultural:** contextualização sociodromológica da violência invisível da técnica e da civilização mediática avançada. Revista FAMECOS, Porto Alegre, v. -, n.28, p. 63-78, 2005.

_____. **Estética e cibercultura:** arte no contexto da segregação dromocrática avançada. Significação: revista de cultura audiovisual, vol. 33, no. 26, 2006, pp. 99-122. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=609766011006>. Acesso em: 15 set. 2024

_____. **A dromocracia cibercultural:** lógica da vida humana na civilização mediática avançada. São Paulo: Paulus, 2007a.

_____. **Cibercultura e existência em tempo real.** Contribuição para a crítica do modus operandi de reprodução cultural da civilização mediática avançada. *E-Compós*, 9. <https://doi.org/10.30962/ec.151>. 2007b. Acesso em: 10 set. 2024.

_____. **Bunker glocal:** configuração majoritária sutil do imaginário mediático contemporâneo e militarização imperceptível da vida cotidiana. *Comunicação Mídia e Consumo*, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 11-34, set. 2008. DOI: 10.18568/cmc.v5i12.115.

_____. **Espaço público, visibilidade mediática e cibercultura:** obliteração estrutural da esfera pública no cyberspace. São Paulo: cópia reprográfica e digital, 2009.

_____. **Visibilidade mediática, melancolia do único e violência invisível na cibercultura:** significação social-histórica de um substrato cultural regressivo da sociabilidade em tempo real na civilização mediática avançada. *XIX Encontro Nacional da COMPÓS*, 2010. Disponível em: http://www.compos.org.br/data/biblioteca_287.pdf Acesso em: 25 ago. 2024.

_____. **Glocal.** São Paulo: Annablume, 2012.

_____. **O que é Glocal?** Sistematização conceitual e novas considerações teóricas sobre a mais importante invenção tecnocultural da civilização mediática. *MATRIZES*, 16(2), 45-68. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v16i2p45-68>. 2022. Acesso em: 3 15 set. 2024.

A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES SOBRE VARIAÇÃO E NORMA CULTA A PARTIR DE UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Roberto Lopes da Silva Filho¹

Francisco Rogiellyson da Silva Andrade²

Deorge Lucas Lopes Martins³

Resumo: Este trabalho realiza uma revisão sistemática acerca do conceito de competência comunicativa no contexto do ensino de Língua Portuguesa. A metodologia utilizada consistiu em uma revisão bibliográfica de estudos relevantes de diversos autores renomados, tais como Marcuschi (2007), Koch (1997, 2003), Faraco (2009), Ilari (2006), Bortoni-Ricardo (2005), entre outros. Esses estudos embasaram as estratégias de ensino propostas, que visam estimular a prática da escrita como forma de expressão e comunicação efetiva, promover a reflexão sobre a norma culta e valorizar a diversidade linguística. Os principais resultados encontrados apontam para a necessidade de uma abordagem mais dinâmica e contextualizada no ensino da língua portuguesa, que leve em consideração as práticas sociais de linguagem e valorize a diversidade linguística presente na sociedade. Foi evidenciado que o desenvolvimento da competência comunicativa na escrita está diretamente relacionado ao estímulo à produção textual, à reflexão sobre a norma culta e ao reconhecimento da variação linguística como fenômeno natural e enriquecedor.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; Competência comunicativa; Variação linguística.

1 INTRODUÇÃO

A língua portuguesa é fundamental para a comunicação e expressão das pessoas em diferentes contextos. No entanto, o ensino dessa língua, conforme Antunes (2003), muitas vezes se limita a uma abordagem normativa, desconsiderando a importância da competência comunicativa e da compreensão da variação linguística. Nesse sentido, este trabalho objetiva realizar uma revisão sistemática de influências teóricas de base para se passar o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, no que se refere aos temas mais sensíveis para esse contexto pedagógico, como a questão da variação e da norma culta. Apresenta-se, ademais, os principais contributos que essas perspectivas teóricas ensejam para o tratamento metodológico da língua no contexto de ensino.

A estrutura deste texto é a seguinte: a primeira parte aborda as estratégias de ensino para o desenvolvimento da competência comunicativa na escrita em língua portuguesa, com base nas obras de Marcuschi, Koch e Martins e Vieira; a segunda parte discute a reflexão sobre a norma culta, destacando os estudos de

1 Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE), roberto.filho1@prof.ce.gov.br

2 Universidade Estadual do Ceará (UECE), rogiellyson.andrade@uece.br

3 Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE), deorgemartinsufc@gmail.com

Faraco, Ilari e Luft; por fim, a terceira parte aborda a compreensão da variação linguística, embasada nas obras de Bortoni-Ricardo, Bagno e Barbosa. Ao final, apresentaremos as considerações finais, resumindo as principais conclusões deste trabalho e destacando sua contribuição para o entendimento e o ensino da língua portuguesa.

Além disso, ao longo deste trabalho, será enfatizada a importância de se promover uma abordagem mais contextualizada e significativa no ensino da língua portuguesa. Isso implica considerar a relação entre língua e sociedade, valorizando as diferentes formas de expressão presentes no nosso meio.

Dessa forma, este trabalho visa contribuir para uma visão mais coadunada com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e com a Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2018) acerca do ensino da língua portuguesa, proporcionando aos educadores reflexões e ferramentas para promover a competência comunicativa dos estudantes, estimular a reflexão sobre a norma culta e fomentar a valorização da variação linguística. Espera-se que essa abordagem mais contextualizada e sensível às práticas sociais da linguagem contribua para uma educação linguística mais democrática e inclusiva.

Em síntese, este trabalho tem como objetivo apresentar estratégias de ensino que visam desenvolver a competência comunicativa na escrita em língua portuguesa, refletir sobre a norma culta e compreender a variação linguística. Por meio da revisão bibliográfica e da discussão de estudos sobre o temário, espera-se oferecer subsídios teóricos e práticos para educadores e pesquisadores interessados na reflexão sobre o ensino da língua portuguesa e sobre a promoção de uma educação linguística mais inclusiva e consciente.

2 ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino da língua portuguesa é um tema amplamente discutido na área da Educação e da Linguística Aplicada. Diversos estudiosos têm contribuído com reflexões e propostas para aprimorar as práticas pedagógicas nesse contexto. Neste sentido, podemos destacar algumas literaturas condizentes com o tema.

Antunes (2007), a exemplo disso, aborda a necessidade de ir além do ensino tradicional de gramática, propondo uma abordagem mais ampla que leve em consideração as práticas sociais de linguagem e o contexto de uso da língua. A autora enfatiza a importância de promover o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, por meio de atividades que envolvam leitura, produção de textos e reflexão sobre a norma culta.

Em ampliação disso, Bagno (2011) propõe uma abordagem pedagógica da gramática que considere a variação linguística e a diversidade de usos da língua portuguesa. O autor defende a valorização das diferentes formas de expressão presentes na sociedade, buscando combater preconceitos linguísticos e promovendo uma visão mais inclusiva e democrática do ensino da língua.

Neves (2012), por sua vez, oferece uma visão abrangente sobre a gramática e suas relações com o ensino. A autora explora a evolução histórica da gramática, as diferentes teorias linguísticas e os desafios enfrentados no ensino dessa disciplina. A pesquisadora destaca, ainda, a importância de uma abordagem reflexiva, que permita aos alunos compreenderem as convenções gramaticais e aplicá-las de forma adequada em diferentes contextos de uso da língua.

Essas são apenas algumas das obras que contribuem para refletir sobre o ensino da língua portuguesa. É importante ressaltar que o campo acadêmico está em constante evolução, e novas pesquisas e publicações continuam surgindo, trazendo novas perspectivas e propostas para aprimorar a prática docente. Portanto, é fundamental que os educadores se mantenham atualizados e busquem dialogar com diferentes abordagens teóricas para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Em Faraco (2009), aborda-se a questão da norma culta da língua portuguesa e propõe-se uma reflexão crítica sobre os preconceitos linguísticos presentes na sociedade. O autor, ao encontro do que diz Bagno (2011), defende a importância de reconhecer a diversidade linguística e cultural do país, evitando estigmatizar determinados usos linguísticos. Destaca-se, assim, a necessidade de uma abordagem pedagógica que valorize a competência comunicativa dos alunos, promovendo a reflexão sobre a língua e incentivando a expressão pessoal por meio da escrita.

No campo da sociolinguística aplicada ao ensino de língua portuguesa, destaca-se a reflexão empreendida por Vieira e Brandão (2007). Na obra, os autores exploram os desafios do ensino de gramática, discutindo a relação entre variação linguística, norma culta e práticas pedagógicas. Eles apresentam propostas de atividades que promovem o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, relacionando o ensino da gramática com situações reais de uso da língua e respeitando a diversidade linguística presente na sociedade.

Além dessas obras, é importante mencionar Possenti (2005). Nesta e em outras publicações, o autor discute a variação linguística presente no português brasileiro e sua relação com o ensino da língua. Para ele, o ensino deve considerar a variedade linguística utilizada pelos alunos, evitando impor uma norma única e desvalorizar determinados usos linguísticos. Parte-se dos usos dos estudantes para refletir sobre as diferentes formas subsidiadas pela língua para comunicar. Nessa direção, o autor propõe uma abordagem que leve em conta a diversidade sociocultural e promova a reflexão crítica sobre a língua.

As publicações sumarizadas representam apenas uma parcela amostral do vasto campo de estudos sobre o ensino da língua portuguesa. Sua importância reside no fato de concordar com o seguinte: a reflexão sobre a língua deve se amparar na tríade uso-reflexão-uso; a variação linguística deve ser tratada como

inerente ao fenômeno linguístico e, portanto, à interação verbal; e o ensino deve propiciar a ampliação e o refinamento da competência comunicativa do estudante.

3 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

A variação linguística é um fenômeno amplamente estudado na área da sociolinguística. Diversos autores têm contribuído com pesquisas e reflexões sobre o tema. Sobre o tema e sua relação com o ensino, Bagno (2001) discute a relação entre norma linguística e preconceito linguístico, questionando as noções tradicionais de correção e erro na linguagem. O autor propõe uma abordagem que valorize a diversidade linguística, combatendo estigmas e preconceitos em relação às variedades não padronizadas da língua.

Na mesma direção, Bagno (2006) analisa as relações entre língua, poder e ideologia, explorando os mecanismos pelos quais a norma padrão é imposta como a única forma correta de falar e escrever. Ele destaca a importância de compreender a língua como um fenômeno social e histórico, defendendo a valorização das variedades linguísticas presentes na sociedade.

Além disso, Azeredo (2008) aborda a variação linguística no âmbito da gramática, discutindo as diferentes formas de expressão presentes na língua portuguesa e sua relação com o contexto sociocultural. O pesquisador apresenta uma análise detalhada das estruturas gramaticais, considerando as variações regionais, sociais e estilísticas.

Outra obra relevante no estudo da variação linguística é a de Bagno (2011). O autor apresenta uma abordagem pedagógica para o ensino da gramática que considere a variação linguística como um elemento central. Para que isso ocorra, ele propõe uma visão dinâmica da língua, destacando a importância de trabalhar com exemplos reais de uso da língua, incluindo as variedades linguísticas presentes na sociedade. Ele argumenta que o ensino da gramática deve ser contextualizado e voltado para a compreensão e produção de textos, levando em conta a diversidade linguística e cultural dos alunos.

É importante ressaltar que a literatura sobre variação linguística é vasta e diversificada, e outros autores também têm contribuído com estudos relevantes nessa área. Além das obras mencionadas, é recomendado explorar artigos acadêmicos, coletâneas de estudos sociolinguísticos e livros de outros pesquisadores renomados. Através dessa diversidade de fontes, é possível aprofundar o conhecimento sobre a variação linguística e suas implicações no ensino e na compreensão da língua portuguesa.

Essas são apenas algumas das obras que abordam a variação linguística. É importante ressaltar que o campo da sociolinguística está em constante evolução, e novas pesquisas e publicações continuam surgindo, trazendo novas perspectivas e contribuições para o estudo desse fenômeno. Portanto, é fundamental que

os interessados no tema busquem explorar diferentes abordagens teóricas e se mantenham atualizados sobre as discussões e pesquisas mais recentes.

4 SOCIOLINGUÍSTICA E GRAMATICALIZAÇÃO

Na relação entre a sociolinguística e a gramaticalização, alguns estudos têm explorado como esses processos interagem e afetam o ensino da gramática e a compreensão das normas linguísticas. Autores que abordam a temática são Coelho e Gorski (2015). Para eles, as mudanças linguísticas ocorrem ao longo do tempo e são influenciadas por fatores socioculturais. Desta feita, a compreensão desses processos é essencial para o ensino da gramática de forma contextualizada, considerando a diversidade de usos e normas linguísticas presentes na sociedade.

Outro autor relevante nesse contexto é Cegalla (1964), para quem a gramaticalização é um fenômeno natural e inevitável da língua, no qual estruturas linguísticas passam por processos de mudança e se transformam em elementos gramaticais. Ele discute como essas transformações ocorrem ao longo do tempo e enfatiza a importância de compreender a gramática não apenas como um conjunto de regras, mas como um sistema dinâmico em constante evolução.

Hopper e Traugott (1993) exploram os processos de gramaticalização em diferentes línguas e apresentam uma teoria abrangente sobre o tema. Eles analisam como elementos lexicais se transformam em elementos gramaticais por meio de mudanças sistemáticas e progressivas, destacando o papel da frequência, da analogia e do contexto sociocultural nesse processo. A compreensão desses processos é fundamental para uma abordagem mais dinâmica e contextualizada no ensino da gramática.

Além dos textos mencionados anteriormente, existem outros estudos relevantes que abordam a relação entre a sociolinguística e a gramaticalização. Um exemplo é o trabalho de Labov (1972). Nessa obra clássica, Labov investiga as variações linguísticas presentes em diferentes estratos sociais e suas relações com os processos de mudança linguística. Ele analisa como as variantes linguísticas se disseminam e se estabilizam em diferentes grupos sociais, contribuindo para a compreensão dos fenômenos de gramaticalização.

Outro autor importante nesse campo é Christiano *et al.* (2004). Os autores exploram a relação entre a teoria funcionalista e os processos de gramaticalização, destacando como a funcionalidade das estruturas linguísticas está diretamente ligada à sua trajetória de mudança e gramaticalização. Eles discutem como a abordagem funcionalista pode contribuir para o ensino da gramática, levando em consideração os usos reais da língua e as mudanças históricas que moldam as normas linguísticas.

Outra referência relevante é Heine e Kuteva (2007). Nesse livro, os autores investigam a origem e a evolução das estruturas gramaticais em diferentes línguas, relacionando-as com os processos de mudança e gramaticalização. Eles propõem

uma reconstrução teórica dos estágios pelos quais as estruturas gramaticais passam desde sua origem como elementos lexicais até se tornarem elementos gramaticais consolidados.

Essas obras são apenas algumas das referências que contribuem para o estudo da relação entre a sociolinguística e a gramaticalização. É importante ressaltar que a literatura sobre o tema é vasta e em constante evolução, e cada autor aborda a questão de maneira única, fornecendo insights valiosos para o ensino da gramática e a compreensão das normas linguísticas. A leitura desses referenciais e a exploração de outros estudos relacionados são fundamentais para uma compreensão mais aprofundada dessa área de pesquisa.

5 ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA DESENVOLVER A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NA ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA

Para desenvolver a competência comunicativa na escrita em língua portuguesa, é fundamental utilizar estratégias de ensino que estimulem a produção textual e promovam a expressão e comunicação efetiva dos alunos. Diversos estudiosos têm explorado esse tema e proposto abordagens pedagógicas que valorizam a escrita como um processo criativo e socialmente significativo.

Marcuschi (2007) aborda estratégias de ensino que visam a transposição da fala para a escrita, destacando a importância de atividades que promovam a reflexão sobre os diferentes gêneros textuais e as características linguísticas de cada um. O autor propõe atividades que envolvem a retextualização, ou seja, a transformação de textos de um gênero para outro, incentivando os alunos a refletirem sobre as peculiaridades da linguagem escrita.

Koch (2003, 1997) apresenta estratégias de ensino que valorizam a leitura e a produção textual como formas de construção de significado. A autora propõe atividades que estimulam os alunos a compreenderem a estrutura e as relações entre os elementos textuais, bem como a refletirem sobre o contexto de produção e recepção dos textos. Koch enfatiza a importância de trabalhar com textos autênticos, que se aproximem da realidade dos alunos, e de promover a interação e o diálogo na sala de aula.

Martins e Vieira (2014) apresentam estratégias de ensino que relacionam a produção textual com a sociolinguística, valorizando a diversidade linguística e cultural dos alunos. Os autores propõem atividades que exploram as variedades linguísticas presentes na sociedade e incentivam os alunos a refletirem sobre as diferentes formas de expressão e comunicação. Eles destacam a importância de trabalhar com a oralidade como ponto de partida para a produção escrita, promovendo a interação e a valorização das vozes dos alunos.

Além das estratégias mencionadas anteriormente, outras abordagens pedagógicas têm sido propostas para desenvolver a competência comunicativa na escrita em língua portuguesa. Por exemplo, Bortoni-Ricardo (2005) defende

a importância de um ensino de língua que leve em consideração a diversidade linguística presente na sociedade brasileira. Ela enfatiza a necessidade de trabalhar com textos autênticos que reflitam a realidade dos alunos, permitindo que eles se engajem na escrita de forma significativa.

Outra autora relevante nessa área é Antunes (2007, 2014), que propõe uma abordagem de ensino de gramática contextualizada. Para ela, é essencial relacionar os conhecimentos gramaticais aos contextos de uso da língua, demonstrando aos alunos como a gramática está intrinsecamente ligada à comunicação efetiva. Antunes argumenta que a gramática deve ser apresentada de forma dinâmica e interativa, por meio de atividades práticas que explorem a escrita em diferentes contextos.

No contexto do ensino de produção de texto, há o trabalho de Cavalcanti (2006), que destaca a importância da construção de um percurso de escrita, no qual os alunos são estimulados a planejar, produzir, revisar e editar seus textos. Ela defende a necessidade de criar ambientes de escrita colaborativa, nos quais os alunos possam trocar ideias, receber *feedback* construtivo e refletir sobre o processo de escrita.

Essas são apenas algumas das abordagens que podem ser utilizadas para desenvolver a competência comunicativa na escrita em língua portuguesa. É importante destacar que a escolha das estratégias de ensino deve levar em consideração o perfil dos alunos, as características do contexto educacional e os objetivos pedagógicos estabelecidos. O uso de atividades diversificadas, a valorização da interação entre os alunos e o professor, e o estímulo à reflexão metacognitiva sobre o processo de escrita são elementos-chave para promover um ensino efetivo da escrita e desenvolver a competência comunicativa dos estudantes.

6 REFLEXÃO SOBRE A NORMA CULTA

A reflexão sobre a norma culta da língua portuguesa é um aspecto essencial no ensino da escrita e da comunicação efetiva. Diversos estudiosos têm discutido as convenções gramaticais e a importância de compreender o contexto de uso da língua para promover uma relação mais consciente e reflexiva com a norma culta.

Faraco (2009) propõe uma reflexão crítica sobre a norma culta, destacando que a compreensão do seu funcionamento não deve se limitar a regras gramaticais, mas deve considerar aspectos sociolinguísticos e históricos. O autor ressalta a importância de entender a norma culta como uma convenção social que está em constante transformação, e não como uma entidade fixa e imutável.

Ilari e Basso (2006) abordam a relação entre a norma culta e as variedades linguísticas presentes na sociedade. Os autores defendem a valorização da diversidade linguística e enfatizam que a norma culta não deve ser vista como um padrão absoluto, mas como uma forma de expressão que é privilegiada em

determinados contextos sociais. Eles ressaltam a importância de trabalhar com os alunos a consciência sobre as variações linguísticas e a adequação da linguagem ao contexto comunicativo.

Luft (2006), em seus dicionários de regência nominal e verbal, explora as convenções gramaticais da norma culta de forma acessível e didática. Seus trabalhos são amplamente utilizados no ensino da língua portuguesa e oferecem um suporte valioso para o estudo da regência e aprimoramento da escrita.

Com base nesses estudos, é possível desenvolver estratégias que promovam a reflexão sobre a norma culta. Essas estratégias podem incluir a análise de textos autênticos, debates sobre as variações linguísticas, atividades de reescrita que explorem diferentes registros e contextos comunicativos, entre outras abordagens. O objetivo é que os alunos compreendam que a norma culta não é uma imposição arbitrária, mas uma ferramenta de comunicação e expressão que exige adequação ao contexto.

Ao promover a reflexão sobre a norma culta, os estudantes são incentivados a desenvolver uma postura crítica e consciente em relação à língua, ampliando sua capacidade de compreensão e produção textual. Essa abordagem contribui para a formação de cidadãos comunicativamente competentes, capazes de se expressar de forma adequada em diferentes situações comunicativas.

Além dos autores mencionados anteriormente, outros estudiosos também contribuíram para a reflexão sobre a norma culta da língua portuguesa. Entre eles, destaca-se Bechara (2009). Em sua obra, Bechara apresenta uma visão abrangente e detalhada da gramática, abordando aspectos normativos e descritivos da língua. Ele discute as convenções gramaticais e a importância de compreendê-las como um instrumento de comunicação e expressão dentro de determinados contextos sociais.

Outro autor relevante é Bagno (2007, 2011) aborda de forma crítica a noção de norma culta e de preconceito linguístico. Bagno argumenta que a língua é uma prática social viva, marcada pela diversidade e pela constante transformação, e que é necessário valorizar as diferentes formas de expressão linguística presentes na sociedade.

Nessa perspectiva, é possível desenvolver estratégias de ensino que promovam uma reflexão crítica sobre a norma culta, levando em consideração a diversidade linguística e a contextualização da linguagem. Essas estratégias podem incluir a leitura e análise de textos que representem diferentes variedades linguísticas, discussões em sala de aula sobre o papel da norma culta e suas implicações sociais, e atividades de produção textual que explorem a adequação da linguagem ao contexto comunicativo.

É importante ressaltar que a reflexão sobre a norma culta não deve ser entendida como uma negação da importância do seu ensino, mas sim como uma

abordagem que busca ampliar a compreensão dos estudantes sobre a língua e suas variações. Dessa forma, os alunos são incentivados a desenvolver uma postura crítica e reflexiva em relação à norma culta, reconhecendo-a como uma ferramenta de comunicação, mas também questionando seus limites e preconceitos associados.

Ao adotar estratégias de ensino que promovam a reflexão sobre a norma culta, os educadores têm a oportunidade de formar alunos mais conscientes e capazes de lidar de forma mais flexível e inclusiva com a diversidade linguística presente na sociedade contemporânea.

7 COMPREENSÃO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Nesta subseção, faremos a revisão bibliográfica das estratégias que visam promover a compreensão da variação linguística, considerando os estudos de Bortoni-Ricardo (2005, 2014), Bagno (2006, 2007), Barbosa (2014), entre outros, que destacam a importância de valorizar as diferentes formas de expressão presentes na sociedade. Além dos autores mencionados anteriormente, outros estudiosos também contribuíram para a compreensão da variação linguística. Entre eles, destaca-se Bortoni-Ricardo (2005, 2014), cujas obras abordam a relação entre a língua portuguesa e a diversidade linguística presente no país. Bortoni-Ricardo destaca a importância de reconhecer e valorizar as diferentes formas de expressão, levando em consideração os aspectos sociais, culturais e históricos que influenciam a variação linguística.

Bagno (2006, 2007) também é um autor relevante nesse contexto, pois suas obras abordam o preconceito linguístico e os estereótipos associados a determinadas variedades linguísticas. Bagno defende a importância de desconstruir esses preconceitos e promover uma visão mais inclusiva e respeitosa em relação às diferentes formas de falar.

Barbosa (2014), por sua vez, discute a necessidade de repensar o ensino da gramática, considerando a variação linguística como parte integrante do processo de aprendizagem. O autor propõe uma abordagem que valorize a relação entre a língua padrão e as variantes linguísticas, buscando uma compreensão mais ampla e contextualizada da língua.

Com base nesses estudos, é possível desenvolver estratégias de ensino que promovam a compreensão da variação linguística. Essas estratégias podem incluir atividades de leitura e discussão de textos que apresentem diferentes variedades linguísticas, estudos de casos que analisem a influência de fatores sociais na variação linguística, e projetos de pesquisa em que os alunos investiguem e apresentem aspectos específicos da variação presente em sua comunidade.

Ao compreender e valorizar a variação linguística, os estudantes são incentivados a desenvolver uma postura mais respeitosa e inclusiva em relação às diferentes formas de falar, reconhecendo a importância de considerar o contexto social e cultural na comunicação. Isso contribui para uma maior compreensão da

diversidade linguística presente na sociedade e para a promoção de um ambiente mais inclusivo e democrático.

Além dos autores já mencionados, outros estudiosos também têm contribuído significativamente para a compreensão da variação linguística. Entre eles, destaca-se Labov (1972), que é considerado um dos pioneiros no estudo sociolinguístico da variação. O autor apresenta sua teoria da variação linguística e propõe uma abordagem sistemática para analisar as diferentes formas de falar presentes em uma comunidade.

Diante dessas contribuições teóricas, é possível desenvolver estratégias de ensino que estimulem a compreensão da variação linguística. Por exemplo, atividades que explorem textos autênticos que apresentem diferentes variantes linguísticas, discussões em sala de aula sobre os aspectos socioculturais da variação, produção de textos que valorizem as variedades linguísticas locais, entre outras práticas.

Essas estratégias auxiliam os alunos a desenvolverem uma consciência linguística mais ampla, reconhecendo a diversidade e a riqueza das diferentes formas de falar. Isso contribui para uma comunicação mais efetiva, além de promover o respeito pela diversidade cultural e linguística presente na sociedade.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, constatou-se que a competência comunicativa na escrita é fundamental para que os estudantes sejam capazes de se expressar de forma clara, coerente e adequada ao contexto comunicativo. Nesse sentido, o ensino da língua portuguesa deve ir além da simples transmissão de regras gramaticais, buscando desenvolver habilidades de produção textual e promovendo a reflexão sobre a norma culta e a variação linguística.

Em relação às estratégias de ensino propostas, verificou-se que a prática da escrita como forma de expressão e comunicação efetiva é essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa. O estímulo à produção colaborativa de textos, o uso de recursos tecnológicos, a exposição a diferentes gêneros textuais e situações de escrita, assim como a oferta de feedbacks consistentes, foram destacados como elementos-chave para promover o engajamento dos estudantes e a melhoria de suas habilidades escritas.

É importante ressaltar que as estratégias apresentadas devem ser personalizadas de acordo com o contexto e às necessidades dos estudantes, levando em consideração as características individuais e as especificidades do ambiente educacional. Além disso, o papel do professor como mediador e facilitador do processo de ensino-aprendizagem é fundamental para o sucesso da prática da escrita.

O presente trabalho tem como contribuição principal a sistematização e a apresentação de estratégias de ensino embasadas em fundamentos teóricos relevantes da área. Espera-se que essas estratégias possam servir de base para a prática docente, auxiliando os professores a promoverem o desenvolvimento da competência comunicativa na escrita em língua portuguesa de forma mais efetiva e significativa.

Além disso, o trabalho abre espaço para pesquisas futuras, que podem explorar cada uma das estratégias propostas, investigar sua efetividade em diferentes contextos educacionais e analisar os impactos no desempenho dos estudantes. Também é possível explorar outras abordagens e teorias relacionadas ao ensino da língua portuguesa e à competência comunicativa, enriquecendo ainda mais o campo de estudos nessa área.

Em suma, o desenvolvimento da competência comunicativa na escrita em língua portuguesa é um desafio que demanda uma abordagem multifacetada, considerando a reflexão sobre a norma culta, a compreensão da variação linguística e a prática da escrita como forma de expressão e comunicação efetiva. A implementação de estratégias de ensino adequadas e o constante aprimoramento das práticas educativas podem contribuir para o desenvolvimento pleno dos estudantes e para a construção de uma sociedade mais inclusiva e participativa.

É importante ressaltar a relevância desta revisão bibliográfica para a compreensão e para o aprimoramento do ensino da competência comunicativa no ensino de Língua Portuguesa. Através da discussão aqui socializada, foi possível observar a complexidade desse processo e a necessidade de abordagens pedagógicas que estimulem o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos estudantes.

Ao analisar os estudos cotejados, percebe-se que o ensino da língua portuguesa não pode se limitar à transmissão de regras gramaticais isoladas. É preciso oferecer aos estudantes oportunidades de expressão, reflexão e interação por meio da escrita, estimulando sua criatividade e autonomia. As estratégias propostas visam exatamente isso, proporcionando um ambiente propício para a prática da escrita como forma de expressão e comunicação efetiva.

Ao promover a reflexão sobre a norma culta e a variação linguística, as estratégias propostas também contribuem para a construção de uma consciência linguística mais ampla. Compreender que a língua é viva, dinâmica e passível de variação é essencial para que os estudantes reconheçam a importância de se adequar ao contexto comunicativo, mas também saibam valorizar as diferentes formas de expressão presentes na sociedade.

É importante destacar que as estratégias apresentadas não são prescritivas ou excludentes, mas sim sugestões que podem ser personalizadas. O papel do professor é fundamental nesse processo, atuando como mediador e facilitador do

aprendizado, oferecendo suporte, feedbacks e estímulos para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos estudantes.

A compreensão da importância da competência comunicativa na escrita em língua portuguesa e a implementação de estratégias de ensino adequadas têm o potencial de transformar o processo educacional, permitindo que os estudantes se tornem mais proficientes e confiantes na produção textual. Mais do que apenas transmitir conhecimento, o ensino da língua portuguesa deve capacitar os estudantes a se comunicarem de forma efetiva e se expressarem de maneira clara, coerente e adequada ao contexto em que estão inseridos.

Portanto, aprimorar a competência comunicativa na escrita em língua portuguesa é uma tarefa desafiadora, mas extremamente importante para a formação dos estudantes. Ao adotar abordagens pedagógicas que valorizem a expressão, a reflexão e a interação por meio da escrita, é possível desenvolver habilidades comunicativas essenciais para a vida acadêmica, profissional e pessoal dos estudantes, contribuindo para sua formação integral e para o fortalecimento da língua portuguesa como um instrumento de comunicação eficaz.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. 8ª ed. São Paulo: Parábola, 2003.

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

AZEREDO, J. C. de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2008.

BAGNO, M. **Dramática da Língua Portuguesa: Tradição Gramatical, Mídia e Exclusão Social**. São Paulo: Loyola, 2001

BAGNO, M. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2006

BAGNO, M. **Nada na Língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BARBOSA, M. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília: MEC, 2018.

CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Linguística Aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 233-252.

CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964.

CHRISTIANO, M. E. A.; SILVA, C. R.; HORA, D. da. (Org.). **Funcionalismo e gramaticalização: teoria, análise, ensino.** João Pessoa: Ideia, 2004.

COELHO, U. I.; GORSKI, E. **Sociolinguística e gramaticalização: relações e perspectivas.** São Paulo: Contexto, 2015.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HEINE, B.; KUTEVA, T. **A Gênese da Gramática: Uma Reconstrução.** Oxford. 2007

HOPPER, P. J.; TRAUGOTT, E. C. **Grammaticalization.** Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

ILARI, R.; BASSO, R. **Gramática do português culto falado no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual.** São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 1997.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos.** Filadélfia: University of Pennsylvania Press, 1972

LUFT, C. P. **Língua e liberdade: por uma nova concepção da norma culta.** São Paulo: Globo, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Cognição, Linguagem e Práticas Interacionais.** Rio de Janeiro: Lucerna. 2007

MARTINS, M.; VIEIRA, S. **Interpretação textual.** São Paulo: Atlas, 2014.

NEVES, M. H. M. **A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

POSSENTI, S. **Por que não ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado das letras, 2005.

VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (orgs.). **Ensino de gramática:** descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2007.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS

Rosane Maria Cardoso¹

Rosemeri Dilkin²

Resumo: O presente trabalho objetiva salientar a importância da Literatura no ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como investigar como a prática vem sendo desenvolvida nas escolas. Para isso, foi realizada uma entrevista com professores da Educação Infantil até o Ensino Fundamental Final, onde os docentes de escola pública e privada colocaram sua metodologia e desafios enfrentados em defesa da boa leitura. O texto foi fundamentado através da leitura de autores consagrados, além de entrevista realizada in loco. Ao final do trabalho, a pesquisa segue em busca de soluções e análises daquilo que vem dando certo, além de questionar práticas obsoletas em relação ao ensino.

Palavras-chave: Literatura; Leitura; Ensino; Língua.

INTRODUÇÃO

O seguinte trabalho objetiva mostrar a importância do ensino da Literatura nas escolas, atividade esta, que não deve ser ignorada e tampouco levada apenas como forma de entreter e acalmar os alunos. Para isso, foi realizado um resgate do significado da palavra “Literatura”, assim como suas funções no que diz respeito à parte intelectual do aluno, além do papel social e humanizador que esta é capaz de influenciar desde os primeiros anos de vida da criança.

Sabendo da importância dessa atividade, o texto propõe mostrar como a literatura contribui no processo da aprendizagem e na formação leitora do aluno, além de investigar se os educadores possuem essa consciência e uma formação adequada no que diz respeito aos métodos aplicados em sala de aula. É salutar aqui mencionar também o papel da família, visto que desta é o primeiro exemplo que a criança seguirá.

Para desenvolver o trabalho, além da bibliografia apresentada, também se buscou uma análise de como ocorre este ensino nas salas de aula, além de investigar como os Parâmetros Curriculares Nacionais descrevem esta prática, e se esta, vem de fato sendo cumprida em nossas escolas. Além disso, buscou-se também através da leitura da Base Nacional Comum Curricular verificar o que o documento propõe no que diz respeito ao ensino da leitura. Na busca de uma análise dos fatos, foi desenvolvida uma pesquisa em duas escolas do Vale do Taquari, Rio Grande do Sul, sendo que uma das instituições de ensino é pública e a outra privada. A pesquisa foi realizada com professores da Educação Infantil, anos iniciais e anos

1 Universidade de Santa Cruz, cardoso.rosanem@gmail.com

2 Universidade Norte do Paraná, dilkinrosemeri@gmail.com

finais do Ensino Fundamental, na qual os educadores relataram sua metodologia, dificuldades, entre outras situações.

O QUE É LITERATURA?

Mas afinal, o que é a Literatura? Na verdade, é difícil darmos uma definição precisa acerca deste tema tão variado e repleto de manifestações artísticas, sejam elas através de palavras escritas ou faladas, visuais e auditivas. Outra questão que envolve o assunto é o contexto e a época em que são atribuídos conceitos sobre o tema, os quais estão inseridos em realidades culturais e sociais de determinada época.

Diferenciar um texto literário de um não literário é tarefa que envolve a observação da linguagem utilizada, permitindo a subjetividade, e representação do real, conforme Antonio Candido:

A arte, e, portanto, a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando em uma atitude de gratuidade. (CANDIDO, 1972, p. 53).

Sendo assim, a Literatura é uma arte onde predomina a função poética, capaz de expressar as mais diversas manifestações artísticas, através da beleza das palavras, gestos e elementos visuais. Além disso, é uma arte que permite as mais diversas interpretações, favorece a discussão e aprimora a capacidade de dialogar, promovendo autoconhecimento através das emoções que provoca no ser humano, fazendo-o refletir sobre si e sobre os outros e do mundo em que vive.

A LITERATURA E SUAS FUNÇÕES

Conforme dito anteriormente, Antonio Candido fala da Literatura como a transposição do real, vinculado à realidade, ou seja, nada há de pura fantasia e sim sempre um fundo de realidade. Sendo assim, a Literatura atinge o ser humano assumindo algumas funções, sendo elas, conforme Candido: a de fantasiar, a função formadora e ainda a função social. A primeira delas dá o direito de apreciar o belo, de imaginar. Por sua vez, as duas últimas tornam-se indispensáveis para a formação humana e intelectual do aluno, tornando-o cidadão apto a reconhecer a realidade ao seu redor:

A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial. [...] . Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, [...], ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela. [...]. Dado que a literatura ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente aquilo que as

convenções desejariam banir. [...]. É um dos meios por que o jovem entra em contato com realidades que se tenciona escamotear lhe. (CANDIDO, p. 805).

Apesar da importância da leitura do texto literário em sala de aula, percebe-se ainda uma insistência no ensino da literatura atuando de forma para que o aluno sintam-se induzido a seguir determinadas condutas, nesse caso, as crianças acabam sendo, na maioria das vezes, alvo dessa técnica. Seja por falta de uma formação mais adequada para este ensino, ou por acreditar que este seja o melhor caminho, alguns profissionais ainda seguem frustrados no que diz respeito ao incentivo da leitura. É preciso que cada vez mais tenhamos bons instrutores, capazes de mediar este conhecimento tão necessário para nossas crianças e jovens.

Dessa forma, é importante salientar o papel do professor na formação do aluno como ser capaz de agir, pensar e transformar a realidade que o cerca. Conforme o autor, a literatura é longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, ou seja, deve-se ter o cuidado de não utilizar os textos em sala de aula com o propósito de dizer ao aluno o que ele pode ou não fazer, o que é certo ou errado, ou ainda repreendê-lo dizendo que suas atitudes o tornarão com o mesmo desfecho de determinado personagem. O professor deve mediar a aula através de uma postura reflexiva, induzindo seus alunos a pensar, questionar e refletir a partir da obra trabalhada.

A LITERATURA E A REALIDADE NAS ESCOLAS: O GOSTO PELA LEITURA

Muito se questiona a respeito da leitura dos alunos e uma das aflições de pais e professores é de que cada vez crianças e adolescentes estão lendo menos. Estão de fato lendo pouco? Ou a questão seria, o que estão lendo? Sabemos que a tecnologia com suas diversas redes sociais, entre outros atrativos, impera na vida de crianças e jovens, tornando-se muitas vezes mais atrativa do que a leitura imposta nas escolas.

Durante uma pesquisa realizada em uma cidade do Vale do Taquari, Rio Grande do Sul, os dados mostraram que professores do ensino público e privado enfrentam o desafio de despertar o gosto pela leitura nos alunos. Além disso, conforme a entrevista realizada, 3 em cada 5 docentes revelam a falta do hábito da leitura por parte dos pais, o que conseqüentemente gera falta de estímulo para crianças e jovens, que não veem o exemplo e não encontram uma referência leitora no berço familiar.

Dessa forma, para muitos alunos, a escola acaba sendo o único e principal ambiente onde essa atividade se torna significativa. Ainda assim, sabemos das dificuldades que a escola enfrenta na busca de formar leitores aptos a exercer a cidadania, fato que se agrava quando a família não participa, ou pouco interage com a criança ou jovem nessas atividades.

No âmbito escolar, não é difícil encontrar alunos sem motivação para ler, fato que acaba se acentuando devido à metodologia aplicada em sala de aula. De

acordo com Oliveira e Queiroz, a leitura deve estar contextualizada, ou seja, deve ser significativa para os alunos para que estes possam atuar como sujeitos agentes na sociedade e no mundo.

(...) entendemos que o ensino de leitura deve ir além do ato monótono que é aplicado em muitas escolas, de forma mecânica e muitas vezes descontextualizado, mas um processo que deve contribuir para a formação de pessoas críticas e conscientes, capazes de interpretar a realidade, bem como participar ativamente da sociedade. (OLIVEIRA E QUEIROZ, 2009, p. 2).

Assim, vale ressaltar a importância do conhecimento por parte do profissional, nesse caso, na forma de como abordar assuntos, bons textos e autores, exercitando a escrita e o diálogo partindo de diferentes tipos de textos que fazem parte do seu dia a dia. Dessa forma, o aluno verá a leitura como algo mais significativo, capaz de transformar a sua vida e o preparando para o exercício da cidadania. É preciso que a leitura seja abordada de modo que o aluno não leia apenas para a prova ou porque de alguma forma será cobrado. Cada vez mais devemos buscar estratégias para mostrar a beleza e o encantamento dessa prática tão necessária e, muitas vezes, tão desafiadora dentro da escola.

LEITURA E LITERATURA CONFORME OS PCNS

Conforme já dito, a leitura deve aguçar a curiosidade do aluno, fazendo-o questionar e refletir. Durante o exercício, além de o professor mediar e propiciar ao estudante o entendimento da realidade que o cerca, para isso também vale ter o entendimento acerca dos recursos linguísticos utilizados nos textos. Um exemplo disso, poderíamos destacar, entre outros, o trabalho com contos. Um bom conto escrito, sempre haverá riqueza nos recursos utilizados, induzindo o leitor atento a levantar hipóteses, seja para o final da história ou ainda para observar a construção dos personagens. Assim, conforme os PCNs:

(...) o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre as pistas linguísticas que possibilitam a atribuição de determinados sentidos. ("...") os procedimentos que utilizam para atribuir sentido ao texto: como e por quais pistas linguísticas lhes foi possível realizar tais ou quais inferências, antecipar determinados acontecimentos, validar antecipações feitas, etc." (PCN de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª Série, 1998; p. 18).

Através dessa atividade, o professor consegue realizar uma avaliação diagnóstica sobre o conhecimento linguístico de seus alunos, o que tornará ainda mais efetivo seu trabalho com a classe.

Vale ainda retomar a questão do exemplo, aquele que é a referência principal do leitor: a família e, em seguida, o professor. Sabemos que o índice de leitura apresentou melhoras, embora ainda bastante modestas. É o que podemos ver de acordo com uma pesquisa divulgada pelo site G1. globo.com, realizada pelo Retratos da Leitura no Brasil, sob encomenda do Instituto Pró-Livro. Os dados

apontaram que em 2011 e 2015 o número de leitores subiu de 44% para 52%, de acordo com a metodologia da pesquisa, que considerou leitor aquele que leu todo o em partes um livro nos últimos três meses.

Diante dos fatos, a sala de aula ainda é para muitos o espaço para aprimorar e desenvolver a boa leitura, e para isso, o professor precisa ser a grande referência para seu aluno. Nesse caso, a leitura em voz alta pelo professor, faz-se necessário para chamar a atenção através da entonação e até mesmo pelo fato de muitos alunos, apesar de não serem mais crianças, não tiveram esta oportunidade.

Conforme o PCN de Língua Portuguesa:

“A leitura em voz alta feita pelo professor não é uma prática muito comum na escola. E, quanto mais avançam as séries, mais incomum se torna, o que não deveria acontecer, pois, muitas vezes, são os alunos maiores que mais precisam de bons modelos de leitores”. (PCN de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª Série, 1998; p. 19).

Assim, fica evidente a importância de estabelecer um diálogo entre aluno e professor, atividade que requer preparo e conhecimento por parte do docente. Além disso, é importante questionar o que ainda precisa ser melhorado em termos de infraestrutura nas escolas, neste caso, bibliotecas com um bom acervo de livros e espaço adequado para a atividade da leitura. Seguindo assim, teremos um Ensino Médio mais fortalecido e preparado para a cidadania, afinal um bom leitor, em todos os aspectos, apresentará consequentemente melhores resultados durante sua jornada de estudos e posteriormente, para seu trabalho.

LEITURA E LITERATURA CONFORME A BNCC NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC - aprovada pelo Ministério da Educação em 2017, é um documento normativo para as escolas públicas e privadas do país que tem como proposta organizar os conteúdos a fim de assegurar que todos os estudantes tenham acesso às habilidades essenciais ao longo da sua trajetória escolar. No que diz respeito ao eixo leitura, a BNCC destaca a importância dessa habilidade na Educação Infantil para o desenvolvimento da criança, seja na parte da linguagem ou para a compreensão de mundo.

As habilidades da BNCC para a Educação Infantil são desenvolvidas por meio dos campos de experiências, construídos de acordo com as vivências do cotidiano das crianças, visto que a aprendizagem ocorre, nessa fase, através de brincadeiras e interações. De acordo com a BNCC, no que tange a leitura, a Educação Infantil está inserida no eixo *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, onde a criança começa o processo de ouvir e contar histórias.

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores (BRASIL, 2017, p. 42).

Ao ouvir histórias, a criança exercita a escuta, amplia seu repertório linguístico e trabalha a empatia, respeitando e compreendendo outros pontos de vista. Por meio da fala, desenvolve a confiança e verbaliza suas emoções, entre outras habilidades. Por sua vez, o pensamento e a imaginação permitem o desenvolvimento da criatividade, seja brincando ou inventando histórias e personagens. Fomentar a imaginação, contribui para que essa criança desenvolva o raciocínio lógico, além da capacidade de resolver desafios futuros de forma autoconfiante.

LEITURA E LITERATURA CONFORME A BNCC NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Conforme a Base Nacional Comum Curricular, nos anos iniciais do Ensino Fundamental torna-se imprescindível o acesso das crianças à leitura, seja por meio de textos tradicionais até a literatura contemporânea. O documento reforça a necessidade de práticas pedagógicas que desenvolvam o repertório artístico e cultural da criança através da leitura, sendo esta uma ferramenta poderosa, não só para o desenvolvimento da linguagem, como também para compreender o mundo que a cerca.

O objetivo é ampliar o letramento já iniciado na Educação Infantil, incorporando estratégias de leitura em textos de diferentes complexidades. O eixo leitura pressupõe estratégias do professor para que o momento da leitura seja realizado de forma a levar os estudantes a refletirem e não apenas a decodificar a escrita, conforme a habilidade do 1º ano, Língua Portuguesa, número 16 (EF01LP16):

Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, cantigas entre outros textos do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional, o estilo e a finalidade do gênero.

O documento considera a leitura para além do texto, ou seja, o aluno deve ser estimulado a ler e compreender imagens estáticas, como pinturas, desenhos ou infográficos, além de compreender filmes, músicas e outros que circulam nos meios digitais:

- (EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.
- (EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.

Nessa etapa, também é esperado que o aluno passe a inferir informações implícitas no texto, conforme a habilidade a seguir:

- (EF35LP04) Inferir informações implícitas, na leitura de textos de diferentes gêneros.

Portanto, a BNCC propõe uma prática em que o aluno desenvolva a leitura de forma crítica e não apenas decodificada, propondo que a criança tenha acesso

a uma prática pedagógica que garanta um percurso contínuo de aprendizagem, integrando as diferentes etapas de ensino.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NOS ANOS INICIAIS

Sabemos que ler é de extrema importância, fato este cada vez mais confirmado, seja pela globalização, onde não somente a tecnologia impera, mas também a necessidade leitora em diversos aspectos, como diante da própria sociedade, do trabalho, enfim, do mundo que nos cerca. Sendo assim, é preciso um ponto de partida, pois ninguém lê algo e consegue fazer inúmeras análises na primeira vez. É preciso antes outras leituras para que haja compreensão de outras, ou seja, é um processo que ocorre ao longo de uma construção leitora, de uma formação, que deve iniciar nos primeiros meses de vida da criança.

Conforme dito anteriormente, o contato com a literatura deve iniciar ainda no berçário, pois é lá, que através de cantigas, exploração de imagens e sons que a criança começa aos poucos estabelecer conexões, assimilando vocabulário e pequenas frases, que aos poucos se tornam para ela, carregada de sentidos. Muito importante nessa etapa, é o envolvimento dos pais, avós e demais presentes na vida dessa criança, pois o primeiro contato do ser humano com a literatura ocorre de forma oral. Através da oralidade, nas mais variadas formas e situações em cada fase do indivíduo, fará com que este seja despertado para a imaginação e conseqüentemente instigado a questionar, observar detalhes, comparar e criar; e principalmente: aprender a ser leitor.

“Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas e muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão do mundo”.
(Abramovich Fanny, 1991, p. 16)

Assim como no seio familiar, também na escola, desde a infância, a arte de contar deve estar presente e de forma prazerosa, atividade que exige um acompanhamento e um planejamento dos docentes para incluir bons textos no repertório dos alunos. Mesmo ainda na menor idade e sem conhecimento de letras, os pequenos são geralmente bastante visuais, reconhecem sons e associam estes a vocabulário e imagens já vistas, construindo imagens daquilo que estão escutando. Neste trabalho, crianças de diferentes idades e capacidade leitora podem juntas interagir, caso a escolha do material seja feita de forma adequada. Além de fazer sentido para a criança, o texto deve conter uma ilustração adequada, que desperte curiosidade no leitor, seja naquele que já decodifica palavras ou naquele que , através daquilo que vê, arrisca uma narrativa:

“Nessa fase inicial de descoberta dos livros, conta muito não só o texto verbal propriamente dito como também as escolhas gráficas em que se apresenta e as ilustrações as quais preferimos designar como texto não verbal. Esta opção liga-se ao caráter dialógico que o texto não verbal mantém com o texto verbal, que adquire grande relevância quando se aprende a ler. Essas duas esferas, a verbal

e a não verbal, embora exijam capacidades diferenciadas no processamento da leitura, não se separam.

Uma projeta na outra sentidos que se complementam, contrariando, portanto, a função meramente ilustrativa das imagens, que se ofereceriam apenas como apoio para confirmar o que se lê no texto verbal. Nesse diálogo, tanto a criança que já lê com fluência como aquela que arrisca adivinhações sobre o que vê/lê participam ativamente do processo de produção de sentidos quando abrem um livro". (MACHADO,2008, p. 112)

Conforme o autor, os sinais gráficos, cores e desenhos são necessários para que haja entendimento e que também desperte o imaginário na criança. Cabe também aqui, mais uma vez, o papel leitor do docente, ou seja, o profissional deve ter o domínio e a paixão sobre diferentes leituras, além do discernimento no momento de escolher a leitura mais apropriada.

Ainda nesse contexto, torna-se indispensável o papel da criança como futura cidadã atuante de forma responsável dentro da sociedade. Retomando aqui, conforme Candido, um dos papéis da literatura é formar o leitor cidadão, capaz de atuar e transformar realidades:

A arte é social nos dois sentidos: depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais. [...]. Na medida em que a arte é um sistema simbólico de comunicação inter-humana, ela pressupõe o jogo permanente de relações entre os três, a obra, o autor e o público, que formam uma tríade indissolúvel. O público dá sentido e realidade à obra, e sem ele o autor não se realiza, pois ele é de certo modo o espelho que reflete a sua imagem enquanto criador. [...] Mas a verdade básica é que o ato completo da linguagem depende da interação das três partes, cada uma das quais, afinal, só é inteligível (...) no contexto normal do conjunto. (CANDIDO, 2000, p. 19).

Dessa forma, podemos pensar no leitor enquanto um ser em desenvolvimento, não apenas intelectual e cognitivo, mas principalmente na formação dos valores, que irão nortear sua conduta que influenciará futuramente na sociedade. Nesse caso, o processo torna-se mais eficaz ainda quando família e escola atuam juntas; a primeira por se tratar da base, do primeiro exemplo a ser seguido, enquanto a outra torna-se coadjuvante no processo. No caso da escola, através do educador que, dentro de suas habilidades, desperta e estimula a criança através de boas obras literárias, esta cada vez mais se torna indispensável e decisiva na formação de muitas crianças, estas ditas, como o futuro de uma nação.

Ainda reforçando, o professor sempre terá o importante papel de mediador capaz de estimular o aluno a inferir e imaginar, atuando de forma eficaz e satisfatória na formação leitora e social de seus educandos. Outro fator determinante nessa construção, que não deve ser ignorado, é o espaço adequado para os momentos de leitura, além de uma biblioteca que dispõe de um bom acervo, e principalmente, uma equipe inteira mobilizada e disposta a participar e auxiliar, para que de fato, a leitura seja cada vez mais presente na vida da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar e estudar o ensino da literatura, dentro da prática em sala de aula, é extremamente importante para nós educadores. Nesse caso, rever nossas metodologias, buscar estratégias e diálogos, torna-se necessário para um ensino mais eficaz. No final do trabalho, ainda pode-se dizer que precisamos melhorar muito, principalmente no que diz respeito à prática docente, além do estímulo que deve partir das famílias destes alunos.

Conforme abordado durante o questionário respondido por professores de uma instituição pública e outra privada, a grande maioria dos docentes mostrou-se motivada no trabalho com a leitura em sala de aula, principalmente as educadoras atuantes na educação infantil, tanto da escola pública quanto da privada. Esta última, a cada cinco professores, diz ter bastante participação dos pais quanto à leitura, nesse caso, as crianças da educação infantil até os primeiros anos do ensino fundamental. Já no que diz respeito aos últimos anos do ensino fundamental, percebe-se que grande parte dos professores apresenta queixas da falta de incentivo da família, e conseqüentemente da desmotivação do aluno na leitura.

Muito ainda precisa ser analisado, portanto a pesquisa segue principalmente na investigação do desinteresse dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental na leitura. O que nossos jovens estão lendo? Será que estão lendo menos? Ou nossas práticas em sala de aula ainda estão defasadas diante de uma era em que a internet por horas parece concorrente quando deveria ser uma aliada? Vale aqui pensar nas reformas pertinentes, seja com bibliotecas equipadas e alinhadas às mudanças da atualidade, seja no ensino em sala de aula e na formação dos docentes, para que estes possam formar leitores cada vez mais responsáveis e atuantes no mundo em que vivemos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: Gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1991.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: MEC; SEB, Brasília, 2018

BRASÍLIA. **Parâmetros Curriculares nacionais: Língua Portuguesa: primeiro e segundo ciclos** / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. – Brasília : A Secretaria, 1998.

CANDIDO, Antonio. Direitos humanos e literatura. In.: FESTER, A. C. Ribeiro e outros. **Direitos humanos e...** . São Paulo: Brasiliense, 1989.

MACHADO, Maria Zélia Versiani, Capítulo 7 referente ao livro de: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (organizadoras). **Literatura Infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

OLIVEIRA, Cláudio Henrique. QUEIROZ, Cristina Maria de. Leitura em sala de aula: a formação de leitores proficientes. RN, 2009. Disponível em: <http://www.webartigos.com>. Acesso em 10 de outubro de 2011.

_____. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e Cultura. 24 (9): 803809, set, 72. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/numero-de-leitores-no-brasil-sobe-6-entre2011-e-2015-diz-pesquisa.ghtml>

APÊNDICES

“A importância da Literatura no ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental.”

Entrevista com professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II:

- 1- Como ocorrem os momentos de leitura em sua prática pedagógica? Qual a metodologia adotada com seus alunos ao trabalhar com livros? (Citar o nível dos alunos e mencionar de forma simplificada como costuma trabalhar).
- 2- Como você administra o tempo em sala de aula para o momento da leitura com seus alunos? (citar o tempo destinado para esses momentos, se de fato há tempo ou não...)
- 3- Quais textos e obras literárias você costuma trabalhar em suas aulas? Que tipos de comportamentos os alunos apresentam durante as atividades que envolvem contação de histórias? (Mencionar aqui questionamentos durante a oralidade, se os alunos comparam com situações do cotidiano, relacionam comportamentos de personagens com comportamentos humanos...)
- 4- Quais resultados já alcançados em sua prática através da leitura e discussão de bons textos? (citar por ex. melhora no desempenho escolar, oralidade, escrita, sensibilidade da criança perante aos demais, solidariedade, etc.)
- 5- Sabendo da importância da leitura de obras literárias e textos variados, como você percebe o envolvimento dos pais dos alunos com a leitura?
- 6- Você, educador, costuma realizar leitura de livros literários? Quais? Com que frequência?
- 7- Na sua infância, qual a maior referência na sua formação leitora?
- 8- Você destacaria algum autor ou obra literária de fundamental importância na sua formação leitora? Além dessa formação, que outros valores foram agregados a partir dessa vivência?
- 9- Na sua visão de educador, qual o maior desafio em sala de aula na abordagem da Literatura?

A METÁFORA DA ALEGRIA E DA DOR EM O PERU DE NATAL, DE MÁRIO DE ANDRADE: UMA ANÁLISE LINGUÍSTICO-LITERÁRIA

Anna Katarina Barbosa da Silva¹

Luciana Pereira da Silva²

Robson Anselmo Tavares de Melo³

Resumo: Este artigo se propõe a discutir sobre as relações de *alegria* e de *dor* que emergem da figura do peru da noite de Natal do conto de Mário de Andrade. Tais relações são despertadas no coração de um jovem pela iminência da festa natalina a qual ocorreu pouco tempo depois do falecimento de seu pai. A *metáfora* do peru desperta a *alegria* pela possibilidade de comemorar agora com os familiares a vida; já que, quando vivo, a austeridade paterna era um empecilho para a plena alegria na noite natalina. Já, a *dor*, por sua vez, é transposta pelo luto. Como aporte teórico, serão empregados os estudos sobre os polos *metafóricos* (similaridade) e *metonímicos* (contiguidade) dispostos em *Os dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia*, do linguista Roman Jakobson. Polos esses desenvolvidos, respectivamente, a partir das relações *associativas* e *sintagmáticas*, de Ferdinand de Saussure. Ademais, em *Linguística e poética*, Jakobson defende que toda manifestação da língua(gem) interessa ao linguista, sendo assim não há razão para desassociá-las. Neste conto, o peru da ceia é o significante provoca reflexões díspares no coração da família. Em síntese, Andrade convoca o(a) leitor(a) a uma viagem interior a qual se bifurca em sentimentos contrastantes.

Palavras-chave: Peru; Conto *O peru de Natal*; Polos metafóricos (similaridade) e metonímicos (contiguidade); Relações associativas e sintagmáticas; Mário de Andrade.

INTRODUÇÃO

O *peru de Natal* é um dos contos mais emblemáticos do escritor modernista paulistano Mário de Andrade (1893-1945). Conto escrito e publicado na década de 1940. Nele, encontramos um jovem narrador que, cinco meses após a morte de seu pai, vê na proximidade das festas natalinas, poder comemorar, pela primeira vez, com os familiares uma ceia de Natal. Desfrutando, enfim, um saboroso peru uma vez que o comportamento arredo do patriarca não possibilitava outrora uma plena celebração familiar. Pelo contrário, exigia que as mulheres da casa preparassem a ceia a fim de que os parentes visitantes viessem para a esperada noite como comensais. Injustamente, a mãe, a irmã e a tia (não nomeadas) que preparavam a ceia com tanto esmero não desfrutavam da celebração e, muito menos, do peru, símbolo da ceia. O conto, então, é permeado pelos sentimentos de *alegria* e de *dor*. O primeiro pelo fato de pela primeira vez poderem desfrutar da

1 Doutora em Psicologia pela Universidade federal de Pernambuco – UFPE. Pós-doutora pela Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP. Docente da Universidade de Pernambuco - UPE/ Campus Garanhuns, e-mail: anna.katarina@upe.br

2 Doutora em Comunicação Social pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Docente do Instituto Federal de Tecnologia de Pernambuco – IFPE/ Campus Recife, e-mail: lu06pereira@gmail.com.

3 Doutor e Pós-doutor em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, e-mail: robsonportilit@gmail.com

noite e do tão desejado peru, pois nos anos anteriores só restavam os ossos para elas ao fim da festa; o segundo é a dor do luto. O peru eclode como significante *metáfora* (similaridade) que provoca reflexões contrastantes. Como aporte teórico, empregaremos os estudos do russo polímata da língua(gem) Roman Jakobson (1896-1982) sobre os polos metafóricos (similaridade) e metonímicos (contiguidade), dispostos em seu artigo *Os dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia*. Tais polos foram desenvolvidos respectivamente a partir das relações associativas (*in absentia*) e *sintagmáticas* (*in praesentia*) estudadas pelo metrelinguista Ferdinand de Saussure. Ademais, considerado pelo linguista, poeta e tradutor Haroldo de Campos (1929-2003) como “o poeta da linguística”, Jakobson, entre tantos pontos, reivindica em seu artigo *Linguística e poética* o direito e o dever da ciência linguística de estudar o texto literário. Pois, segundo ele, tudo que diz respeito à língua(gem) é do interesse do linguista. Ratificamos que pelo fato de o peru deslizar em sentimentos polivalentes, os estudos do linguista russo são pertinentes para o respectivo estudo.

MÁRIO DE ANDRADE: UM AUTOR SUI GENERIS

Mário Raul de Moraes Andrade (1893-1945), ou, simplesmente, Mário de Andrade o mais versátil dos(as) jovens autores(as) modernistas do alvorecer do movimento – Semana de Arte Moderna e geração de 1920. Considerado por muitos(as) “o papa do modernismo”, pelo fato de ter vivido, profundamente, o que pregou: a liberdade criadora e redescoberta cultural de seu país, nas artes e na literatura. Em sua obra *Macunaíma* (1928), por exemplo, foi ousado, inquieto, folclórico, enfim *brasileiro* no mais engajado sentido do termo. Soube, como poucos, transpor para sua arte a identidade nacional. Identidade essa que já se vinha delineando, oficialmente, a partir do Movimento Romântico no século XIX, ganhando mais força e vigor com as ideias do Modernismo.

Ainda na esteira dessa identidade, Mário de Andrade buscou um Brasil desvelado, exposto, nu à mostra a si próprio e ao mundo, isto é, sua riqueza cultural de norte a sul, de leste a oeste. Mário foi, simplesmente, Mário em tudo que escrevera e defendera, citava sempre: “o passado é lição para se meditar e não para se reproduzir” (Andrade *apud* Cereja e Cochar, 2013, p. 415). Enquanto muitos(as) foram à Europa para redescobrir seu país, ele permaneceu aqui, firme, todavia atento às novas propostas e deu a elas *um jeitinho brasileiro* (no mais positivo sentido da expressão). Sua figura é tão icônica ao movimento de 1922 que é quase impossível pensar na arte do começo do século XX sem lembrar ou citar seu nome. Foi um polímata da cultura dedicando-se à poesia, ao romance, à crítica literária, à crônica, à dança, ao folclore nacional etc. Juntamente com Oswald de Andrade e Manuel Bandeira forma a tríade mais citada e lembrada do moderno nascente.

De acordo com Cereja e Cochar (2013) nasceu em São Paulo, cidade que amou intensamente e retratou em várias de suas obras. Estudou música no Conservatório Musical de São Paulo - assim se entende a classificação de *Rapsódia* de Macunaíma

– e, cedo iniciou sua carreira como crítico de arte, em jornais e revistas. Com 20 anos e com o pseudônimo de Mário Sobral, publicou seu primeiro livro *Há uma gota de sangue em cada poema* (1917) no qual fazia críticas à carnificina produzida pela Primeira Guerra Mundial (1914-1918) – mostrando assim o quão antenado era à realidade não apenas nacional, mas também internacional. Essa obra desagradou os críticos pela ousadia antiparnasiana uma vez que o parnasianismo gozava de grande respaldo para com a elite beletrista.

Homem de vasta cultura, via a necessidade de o Brasil se redescobrir, isto é, buscar-se; mesmo que isso desagradasse uma parcela intelectual conservadora, como afirma no célebre *Prefácio interessantíssimo* do seu livro *Pauliceia desvairada* (1922), por exemplo: “Alguns dados. Nem todos. Sem conclusões. Para quem me aceita são inúteis ambos. Os curiosos terão prazer em descobrir minhas conclusões, confrontando obra e dados. Para quem me rejeita trabalho perdido explicar o que, antes de ler, já não aceitou” (Andrade, 1922). E prossegue afirmando: “Quando sinto a impulsão lírica escrevo sem pensar tudo o que meu inconsciente me grita. Penso depois: não só para corrigir, como para justificar o que escrevi. Daí a razão deste Prefácio Interessantíssimo” (Andrade, 1922). Vale destacar que *Pauliceia desvairada* foi a primeira obra do modernismo brasileiro. Publicada no mesmo ano da realização da Semana de 1922, é uma obra que traz em si os impactos da nova “tendência” sobre os conservadores(as) da arte nacional.

Tentar resumir em poucas palavras a atuação de Mário de Andrade nas letras, na cultura e nas artes brasileiras é, como afirmamos, tarefa árdua, dada à sua hercúlea atuação em nosso cenário. Mesmo assim, Bosi (1994) lembra que ele participou e animou as principais revistas e movimentos na sua fase inicial de afirmação polêmica do início do século XX: *Klaxon*, *Estética*, *Terra Roxa* e *Outras Terras*, soube conjugar uma vida de intensa criação literária com o estudo apaixonado da música, das artes plásticas e do folclore nacional. Lembra ainda Bosi (1994) que Andrade, dirigiu entre 1934 a 1937 o Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo, fundou a Discoteca Pública, promoveu o I Congresso de Língua Nacional Cantada e dinamizou a Revista do Arquivo Nacional. Atuou como docente entre 1938 a 1940 na Universidade do Distrito Federal onde lecionou *estética* quando retornou a São Paulo, trabalhou no Serviço de Patrimônio Histórico.

Ainda no tocante à *Macunaíma*, a obra representa não apenas o resultado das pesquisas e das qualidades do autor como poeta, prosador, músico e folclorista, mas também sua plena realização do projeto nacionalista. Destaca Bosi (1994) que o ponto de partida para a criação foi a leitura da obra *Vom Roraima Zum Orinoco*, do etnógrafo alemão Koch-Grünberg, que colheu na Amazônia – Brasil e Venezuela – entre 1911 e 1913, um ciclo de lendas dos índios taulipangues e arecunás. Fazendo o autor modificações nas lendas originais, acrescentou outras, de origens diversas, incluiu anedotas da história brasileira e aspectos da vida urbana e rural do país e introduziu personagens reais e fictícias, além de feitiçaria, erotismo e o “absurdo” surrealista.

O próprio enredo de *Macunaíma* já nos conduz a um caminho repleto de “absurdos” uma vez que o protagonista nasce negro retinto e feio às margens do rio Uraricoera na floresta Amazônica. Sonso-sabido, era sempre o assunto na tribo devido às suas peraltices. Insultava sempre os familiares. Em vida, só teve um amor sincero Ci, a mãe do mato. Ela dá a Macunaíma um amuleto a Muiraquitã, que é roubado pelo gigante Piamã. Ci dá à luz um filho, esse suga o seio da cobra preta e morreu logo após. Macunaíma segue com os irmãos Maanape e Jiquê para São Paulo, para resgatar o amuleto roubado, aonde fora o gigante. No meio do caminho, toma banho em águas encantadas. Ele que era retinto ficou branco dos olhos claros, um irmão ficou pardo e o outro continuou preto (mostrando assim as etnias de nosso país). Após várias peripécias na cidade grande, retorna ao Amazonas. Lá, vai se banhar no rio, mutilado pela Uiara. Decepcionado com a humanidade, explode e se transforma na constelação de Ursa Maior. No fim, toda a tribo se acabara, a maloca em que vivia fora consumida pelas saúvas. Descobrimos, então, que a história é contada por um papagaio a um viajante. E esse viajante é o próprio Mário de Andrade, que agora tem o papel de imortalizá-la, pois o papagaio voara para Lisboa.

O PERU DE NATAL: UM CONTO ENTRE A ALEGRIA E A DOR

Texto, originalmente, publicado em 1942 para a *Revista da Academia Paulistana de Letras*. É um dos contos mais conhecidos de Mário de Andrade, que a essa altura já era um dos escritores mais consagrados do Brasil uma vez que, como vimos, foi um dos maiores expoentes do modernismo nascente. Quiçá o maior de todos(as) da geração de 20. Ademais, *O peru de Natal* foi inserto na antologia de contos, organizada *post mortem* do autor, que morrerá 1945. Tal antologia foi intitulada de *Contos novos*, foi editada em 1947.

Narrado em primeira pessoa, o conto, *em linhas gerais*, registra o primeiro Natal de uma família cinco meses após a morte do pai. Juca, 19 anos, o filho do falecido, é o responsável para nos apresentar os extremos de *alegria* e de *dor* ante a proximidade das festividades natalinas:

O nosso primeiro Natal de família, depois da morte de meu pai acontecida cinco meses antes, foi de consequências decisivas para a felicidade familiar. Nós sempre fomos familiarmente felizes, nesse sentido muito abstrato da felicidade: gente honesta, sem crimes, lar sem brigas internas nem graves dificuldades econômicas (Andrade, 2022, p. 96).

Juca nos relata a memória de um pai austero e avesso às alegrias, principalmente, quando se aproximavam os festejos:

Mas, devido principalmente à natureza cinzenta de meu pai, ser desprovido de qualquer lirismo, de uma exemplaridade incapaz, acolchoado no medíocre, sempre nos faltara aquele aproveitamento da vida, aquele gosto pelas felicidades materiais, um vinho bom, uma estação de águas, aquisição de geladeira, coisas assim. Meu pai fora de um bom errado, quase dramático, o puro-sangue dos desmancha-prazeres (Andrade, 2022, p. 96).

Um misto de sentimentos díspares habita a narrativa, o rapaz sente pela morte do pai, mas também sente a morte em vida das mulheres – mãe, irmã e tia (não nomeadas) - da família, que quando o pai era vivo, passavam os dias anteriores à festa, cozinhando preparando a casa para a chegada dos parentes que comiam, fartavam-se e iam-se embora sem sequer ajudá-las. Ficando para elas apenas as sobras, os pratos e a casa para limparem:

Morreu meu pai, sentimos muito, etc. Quando chegamos nas proximidades do Natal, eu já estava que não podia mais pra afastar aquela memória obstruente do morto, que parecia ter sistematizado pra sempre a obrigação de uma lembrança dolorosa em cada almoço, em cada gesto mínimo da família. Uma vez que eu sugerira à mamãe a ideia dela ir ver uma fita no cinema, o que resultou foram lágrimas. Onde se viu ir ao cinema, de luto pesado! A dor já estava sendo cultivada pelas aparências, e eu, que sempre gostara apenas regularmente de meu pai, mais por instinto de filho que por espontaneidade de amor, me via a ponto de aborrecer o bom do morto (Andrade, 2022, p. 96-97).

Paradoxalmente, emerge a figura do peru como símbolo de contradição:

Era costume sempre, na família, a ceia de Natal. Ceia reles, já se imagina: ceia tipo meu pai, castanhas, figos, passas, depois da Missa do Galo. Empanturrados de amêndoas e nozes (quanto discutimos os três manos por causa dos quebranozes...), empanturrados de castanhas e monotonias, a gente se abraçava e ia pra cama. Foi lembrando isso que arrebentei com uma das minhas “loucuras”:

– Bom, no Natal, quero comer peru.

Houve um desses espantos que ninguém não imagina. Logo minha tia solteirona e santa, que morava conosco, advertiu que não podíamos convidar ninguém por causa do luto.

– Mas quem falou de convidar ninguém! essa mania... Quando é que a gente já comeu peru em nossa vida! Peru aqui em casa é prato de festa, vem toda essa parentada do diabo...

– Meu filho, não fale assim...

– Pois falo, pronto! (Andrade, 2022, p. 97-98).

E continua a figura do peru como algo desejado, mas distantes dos membros da casa:

Do peru, só no enterro dos ossos, no dia seguinte, é que mamãe com tia ainda provavam num naco de perna, vago, escuro, perdido no arroz alvo. E isso mesmo era mamãe quem servia, catava tudo pro velho e pros filhos. Na verdade ninguém sabia de fato o que era peru em nossa casa, peru resto de festa (Andrade, 2022, p. 98).

Por estar a família enlutada, Juca dá ideia de que não faria sentido naquele momento de luto chamar os familiares para cearem na noite de Natal com eles. Devendo, assim, o núcleo familiar ficar sozinho; dessa forma, se deleitariam no peru como nunca fizeram. Após relutarem, a ideia do jovem foi aceita e, após a missa, a família se reuniu e tiveram enfim pela primeira vez um Natal, mesmo em luto, eles

comeram, beberam, festejaram, se fartaram. A dor da perda cedeu mesmo que por pouco tempo ao regozijo:

Comprou-se o peru, fez-se o peru, etc. E depois de uma Missa do Galo bem mal rezada, se deu o nosso mais maravilhoso Natal. Fora engraçado: assim que me lembrara de que finalmente ia fazer mamãe comer peru, não fizera outra coisa aqueles dias que pensar nela, sentir ternura por ela, amar minha velhinha adorada. E meus manos também, estavam no mesmo ritmo violento de amor, todos dominados pela felicidade nova que o peru vinha imprimindo na família. De modo que, ainda disfarçando as coisas, deixei muito sossegado que mamãe cortasse todo o peito do peru. Um momento aliás, ela parou, feito fatias um dos lados do peito da ave, não resistindo àquelas leis de economia que sempre a tinham entorpecido numa quase pobreza sem razão.

– Não senhora, corte inteiro! Só eu como tudo isso! (Andrade, 2022, p. 99).

Um sonho realizado mesmo diante da *dor*:

Era mentira. O amor familiar estava por tal forma incandescente em mim, que até era capaz de comer pouco, só pra que os outros quatro comessem demais. E o diapasão dos outros era o mesmo. Aquele peru comido a sós, redescobria em cada um o que a cotidianidade abafara por completo, amor, paixão de mãe, paixão de filhos. Deus me perdoe mas estou pensando em Jesus... Naquela casa de burgueses bem modestos, estava se realizando um milagre digno do Natal de um Deus. O peito do peru ficou inteiramente reduzido a fatias amplas.

– Eu que sirvo!

“É louco, mesmo” pois por que havia de servir, se sempre mamãe servira naquela casa! Entre risos, os grandes pratos cheios foram passados pra mim e principiei uma distribuição heroica, enquanto mandava meu mano servir a cerveja. Tomei conta logo de um pedaço admirável da “casca”, cheio de gordura e pus no prato. E depois vastas fatias brancas. A voz severizada de mamãe cortou o espaço angustiado com que todos aspiravam pela sua parte no peru:

– Se lembre de seus manos, Juca! (Andrade, 2022, p. 100).

O narrador destaca que a mãe assim como a tia e a irmã (nutria pela tia e pela irmã um sentimento também filial), pela primeira vez, comeram tanto peru que quase passaram mal (outrora só restos/ossos). Ele se assustara; mas, ao mesmo tempo, se confortara; pois, se ela (mãe) passasse mal, seria por um bom motivo: a *alegria* de ter se saciado com o objeto de seu *desejo*. O peru era tão desejado, que Juca surgira à mãe que como estava de luto, ela poderia ir na noite de Natal ao cinema, para assistir a um filme, devido ao luto. Isso foi logo reprovado por ela: “Onde se viu ir ao cinema de luto pesado” (Andrade, 2022, p. 97). Ademais, o próprio Juca afirma que só gostava do pai por instinto filial: “O instinto de filho que por espontaneidade de amor” (Andrade, 2022, p. 97). Registra ainda o narrador que às duas horas, depois de acordarem de um breve sono, era a vez de visitar a namorada católica Rose. Para ela, omitira a verdade, dizendo que estava festejando com amigos, mas, na verdade, estava com as mulheres de sua família com as quais desejava estar a sós naquela noite, saciando-se logo após à missa do Galo. Era assim, ironicamente, o renascer para um novo momento de vida. A partilha do peru fora o motivo central para reunião familiar. Levantou-se, beijou a mãe e seguiu para

a casa de Rose, pois a vida continua. Assim como o peru, o pai morrera para dar a vida àqueles(as) que viviam à sombra sem festejar a vida. Dessa forma, após à missa quando se é proferida a passagem: Isaías 9:6 a qual diz: «Porque um menino nos nasceu, um filho se nos deu, e o principado está sobre os seus ombros, e o seu nome se chamará Maravilhoso, Conselheiro, Deus Forte, Pai da Eternidade, Príncipe da Paz». Eles puderam enfim festejarem a alegria (Bíblia de Jerusalém, 2017, p. 1269).

ROMAN JAKOBSON: UM POLÍMATA DA LÍNGUA(GEM)

Um dos nomes mais proeminentes dos estudos relativos à língua(gem) do século XX, o russo Roman Jakobson (1896-1982) foi, no mais ímpar do sentido, um polímata da língua(gem), pois não se circunscreveu a apenas uma realidade, indo da ciência da linguagem à afasia, da poética (literatura/ crítica literária) ao cinema, tornando-se, dessa forma, um dos estudiosos mais citados na área das humanas uma vez que se interessou de forma acurada por tudo aquilo que se refere ao homem como ser languageiro. Manteve contato com rodas de artistas, poetas, escritores, psicanalistas, críticos literários, linguistas, cineastas etc. Ou seja, sempre avolumando sua rede de conhecimento, não se estagnando a uma estância do conhecimento, fazendo assim jus ao adjetivo *polímata*. Por todo esse interesse, recebeu do poeta concretista brasileiro, tradutor, crítico e professor Haroldo de Campos (1929-2003) o epíteto de “O poeta da linguística”. Vale salientar que em seu artigo *Linguística e poética* ([1960], 1988), Jakobson critica a dicotomia ululante, que separa os estudos científicos da linguagem dos da poética (literatura) como se fossem duas realidades estanques sem comunicação entre si. Reivindicando à linguística o direito e o dever de empreender a investigação da arte em toda a sua amplitude. Ainda nesse artigo acresce criticando que um crítico literário quanto um cientista da linguagem que se mantêm fechados em seus estudos: “[...] compreendemos definitivamente que um linguista surdo à função poética da linguagem e um especialista de literatura indiferente aos problemas linguísticos e ignorante dos métodos linguísticos são um e outro, flagrantes anacronismos” (Jakobson, 1988, p. 162). Tal assertiva demonstra o caráter dinâmico de um pesquisador que não viu barreiras dentro de sua proposta epistemológica.

De acordo com Blikstein (1988), Jakobson é um intelectual que espelha, de certo modo, o próprio encaminhar-se da linguística contemporânea para a arte e a antropologia. Nasceu em Moscou em 1896 e fez seus estudos no Instituto Lazarev de Línguas Orientais, da Universidade de Praga (1930). Desde cedo, deixou bem patente a variedade e a amplidão dos seus interesses intelectuais, que é sua marca indelével. Dedicou-se também aos estudos da dialectologia e do folclore de sua pátria, e acompanhando de perto as manifestações de arte de vanguarda, notadamente do cubismo e do futurismo russo. Foi amigo pessoal do poeta e dramaturgo Vladimir Vladimirovitch Maiakovski (1893-1930) e do também poeta russo Velimir Khlébnikov (1885-1922), sua vinculação pessoal com poesia exerceu papel decisivo na gênese de suas ideias linguísticas, como demonstra sua participação nas atividades do *Círculo Linguístico de Moscou* (1915-1920), do qual

foi um dos fundadores e cuja presidência ocupou. Desse círculo, nasceria o célebre grupo dos “formalistas” russos que teve atuação pioneira no que se diz respeito ao moderno estudo científico da arte literária.

No tocante ao epíteto *formalistas*, pontua Blikstein (1988) que foi aceito pelo grupo de forma *desafiadora* uma vez que seus integrantes nada tinham de formalistas no sentido pejorativo do termo, malgrado sua preocupação com o elemento fônico na estrutura poética, jamais aceitaram a velha dicotomia entre *forma* e *conteúdo*. Bem ao contrário, viam no poema uma hierarquia de funções, dentro da qual o *som* se vinculava ao *sentido*. Não se tratava, portanto, de atentar para a *fonética*, e sim para a *fonologia*. Daí, ressalta o autor (1988), decorrer um dos pontos nevrálgicos da obra de Jakobson, a preocupação com a relação *sound* (som) e *meaning* (significado). Ressaltamos que o ponto de partida desse grupo foi o caráter simbólico da arquitetura fônica do sistema linguístico. Dessa arquitetura, pode-se depreender uma metaestrutura significativa, válida em outros níveis que não o do simples fonema, isto é, ao nível da palavra, da frase, do período. Nesse ponto, de acordo com Blikstein (1988), o nexosom/significado decorre da superposição do princípio da similaridade sobre a contiguidade, princípios que constituem os dois polos, básicos da linguagem humana. O objetivo último de Jakobson é, pois, a semântica.

Ainda sobre o *Círculo linguístico de Moscou*, Ceia (2009) pontua que fora fundado por alguns estudantes da Universidade de Moscou, no inverno de 1914-1915, com o propósito de promover estudos de *poética* e de *linguística*, afastando-se assim da *linguística tradicional* e aproveitando a renovação da *poesia russa* que os poetas da época haviam iniciado. Este Círculo, segundo o autor (2009), recebeu oportuna colaboração da *Sociedade de Estudos da Linguagem Poética* (sigla russa: OPOIAZ), a partir de 1917. A primeira publicação do grupo, *A Ressurreição da Palavra* (1914), de Viktor Skhlovski, foi seguida da coletânea *Poética*, que havia de divulgar os primeiros trabalhos do grupo. Inicia-se um período de grande polêmica, criticando-se, sobretudo, o afastamento dos novos linguistas dos “princípios eternos da arte”, sacrificando-os à primazia de estudos *poéticos* e *linguísticos* baseados em teorias puramente materialistas; por outro lado, os teóricos de inspiração marxista também não aceitaram que a nova poética ignorasse as realidades sociais e o recurso à literatura como meio de transformação dessas realidades. Em termos internacionais, os trabalhos dos formalistas russos só ganharam projeção quando Victor Erlich publica o livro *Russian Formalism* (1955). Esta divulgação no mundo ocidental, aborda Ceia (2009), foi decisiva, porque permitiu o desenvolvimento de inúmeros estudos e traduções de textos fundamentais. Se no ocidente os trabalhos dos formalistas russos não chegam a ser totalmente conhecidos e bem recebidos até à década de 1950, na então Checoslováquia e na Polônia tiveram grande repercussão. Ademais, formou-se o Círculo Linguístico de Praga, que se desenvolve a partir da década de 1920 e teve entre os seus principais participantes os russos Jakobson, Trubetzkoi e Bogatiriev e o checo Mukarovski, autor de *Funções Estéticas como Reflexos de Normas e Fatos Sociais* (1936), resumo da sua teoria geral de

estética, e *Estudos sobre Estética* (1966), fundamentos de uma estética estrutural. Este *Círculo* só será desfeito no fim da Segunda Guerra Mundial, em função da situação política da Checoslováquia. Jakobson emigra para os Estados Unidos, onde conhece o antropólogo francês Claude Lévi-Strauss, de cujo relacionamento intelectual se desenvolveria, em grande parte, o Estruturalismo.

Salientamos que centraremos em seus estudos sobre os polos *metafóricos* (similaridade) e *metonímicos* (contiguidade) dispostos no artigo *Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia* como também suas reflexões sobre a relação entre ciência linguística e poética (literatura).

ROMAN JAKOBSON E SEUS ESTUDO SOBRE LINGUÍSTICA E A POÉTICA E OS POLOS METAFÓRICOS E METONÍMICOS

Na seção anterior, fizemos, ao término, uma breve abordagem sobre os dois artigos de Jakobson que embasam nosso estudo: *Linguística e poética, e, Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia*. O primeiro, como o próprio título sugere, faz reflexões sobre a relação entre ciência linguística e poética (literatura); o segundo, por sua vez, tem relação mais intrínseca com o propósito basilar de nossa pesquisa, a saber: observar o significante peru de natal como metáfora provocadora de reflexões de *alegria* e de *dor* no conto de Mário de Andrade. Os dois artigos são de importância nevrálgica nas análises e reflexões de nosso estudo. Por se tratar de um texto de caráter conotativo, justifica-se a abordagem do primeiro artigo; já, o segundo, corrobora para as análises semânticas provenientes de um mesmo significante (metáfora) na tessitura da respectiva narrativa.

Em *Linguística e poética* (1988, p. 161-162), Jakobson, de forma contundente, discorre que não há embasamento para a dicotomia existente entre pesquisadores da língua(gem) que apartam dos interesses linguísticos a poética (a arte verbal) e vice-versa. Pois, segundo ele, tudo que se refere à linguagem é de interesse do linguista. Dessa forma, Jakobson se torna um pioneiro no que se refere a trazer o texto literário às especulações da ciência da linguagem. Ancora sua assertiva a reflexão do poeta estadunidense John Crowe Ranson (1888-1974), que afirma “a poesia é uma espécie de linguagem” (Ranson *apud* Jakobson, 1988, p. 161). Jakobson (1988, p. 162) ressalta: “o linguista cujo campo abrange qualquer espécie de linguagem pode e deve incluir a poesia no âmbito de seus estudos”. Pois, para ele, parece não haver razão na separação entre estudos científicos e arte poética. E finaliza destacando que tanto o crítico literário quanto o linguista não podem ser indiferentes à realidade de um de outro.

Em *Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia*, Jakobson a partir de seus estudos sobre a afasia, especificamente, na seção *Duplo caráter da linguagem*, inicia seus estudos sobre a *metáfora* (similaridade) e a *metonímia* (contiguidade). Seção essa em que pontua a contribuição dos estudos dos linguistas nas análises sobre a fala. Já, na seção *Polos metafórico e metonímico* discorre com primazia os referidos conceitos. Ademais, vale salientar que os referidos polos foram

desenvolvidos respectivamente a partir dos estudos das *Relações associativas (in absentia)* e *sintagmáticas (in praesentia)*, desenvolvidos por Saussure em seus célebres seminários da Universidade de Genebra/Suíça – 1907 a 1911 - de Ferdinand de Saussure. Nesses seminários, também desenvolve primorosamente o conceito de *signo linguístico*, o qual, segundo ele (2012), formado *significado* e *significante*. Noutras palavras, *conceito* e *imagem acústica*.

Ressaltamos que, para apresentar a relação dos dois polos na construção textual, Jakobson (1988, p. 56) exemplifica através da seguinte narrativa: em um teste psicológico bem conhecido: crianças são colocadas diante de um nome e pede-se que expressem as primeiras reações verbais que se lhes apresentam ao espírito. Nessa experiência, duas predileções linguísticas opostas se manifestam invariavelmente: a resposta dada ou como substituto (*metáfora/similaridade*) ou como complemento (*metonímia/contiguidade*) do estímulo. Consoante Jakobson (1988), uma das respostas ao estímulo: *choupana* foi *queimou*; outra, é uma pobre casinha. As duas reações são predicativas; mas a primeira cria um contexto puramente narrativo, ao passo que na segunda há uma dupla conexão com o sujeito *choupana*: de um lado, uma contiguidade posicional (vale dizer sintática); de outro, similaridade semântica.

Acrescenta Jakobson (1988, p. 56) que o mesmo estímulo ocorreu também nas reações substitutivas que seguem: a tautologia *choupana*; os sinônimos *cabana* e *choça*; o antônimo *palácio* e as metáforas *toca* e *antro*. Assim, a capacidade que têm duas palavras de substituírem uma à outra é um exemplo de *similaridade* posicional, e, além disso, todas as respostas estão ligadas ao estímulo de *similaridade* (ou oposição semântica) semântica. Respostas metonímicas ao mesmo estímulo, tais como *palha* ou *pobreza*, combinam e contrastam a similaridade posicional com a contiguidade semântica (Jakobson, 1988). Na próxima seção, observaremos a polivalência semântica do significante metafórico peru no respectivo conto de Mário de Andrade.

O PERU DA CEIA DE NATAL: UMA METÁFORA ENTRE A ALEGRIA E A DOR

Como vimos, *O peru de Natal* é um dos contos mais emblemáticos do escritor paulistano. Nele, sentimos atmosferas distintas de *alegria* e de *doras* quais permeiam justamente devido à proximidade da noite de Natal e a própria celebração da noite tão aguardada. A *alegria* pelo fato de os(as) familiares poderem, mesmo mediante à falta do patriarca da família, festejarem pela primeira vez e de forma plena a noite de Natal. Podendo enfim desfrutar do peru que os(as) parentes em outro anos iam visitá-los, comiam, fartavam-se. E, como vimos, aos(às) anfitriões(ães) só restavam os ossos a serem ruídos ao fim da festa ou no dia seguinte. Lembra o jovem narrador que a mando do falecido patriarca, as mulheres da família passavam horas e horas, preparando a ceia para receberem os(as) parentes.

Não sabemos os nomes dessas mulheres, isto é, em um total anonimato, apagamento. Sabe-se apenas o sentimento de afeto que o narrador tem por elas, e o

trabalho doméstico a que o patriarca as impelia a fazer para terceiros. Na narrativa, a *dor* está presente no luto pela perda (há cinco meses) do patriarca, o qual não era uma figura afável, mas era o *pai*. Como o próprio filho destaca. Ironicamente, o autor se serviu da figura do peru, ave que morre às vésperas das festas, isto é, é morta a fim de que os(as) comensais possam se servir dela, preparada e temperada. Pois, em uma comemoração, ninguém lamenta a ave morta, pois ela agora se torna um dos símbolos de alegria na noite natalina para os que estão à mesa, possam ter alegria, gozijo.

Didaticamente, dividimos, para nossa análise, o texto em dois momentos, saber: a *dor* relativa ao luto, e, a *alegria* em poder comemorar enfim o Natal com os(as) familiares (mãe, tia e irmã) mesmo faltando um membro. Pontuamos que sua morte é lembrada, não apagada dos corações dos familiares: “Só faltava seu pai” (Andrade, 2022, p. 101), destaca a matriarca. “Eu nem comia, nem podia mais gostar daquele peru perfeito, tanto que me interessava aquela luta entre os dois mortos” (Andrade, 2022, p. 101), destaca o filho. Logo, o peru emerge como metáfora para essas duas realidades.

Jakobson (1988, p. 61) lembra que a *similaridade* (metáfora) das significações relaciona os símbolos de uma metalinguagem com os símbolos da linguagem a que se refere. Assim, a similaridade relaciona um termo metafórico com o termo a que substitui. Discorremos a seguir as *metáforas* da *dor* e da *alegria*, respectivamente, a que o significante *peru* está se relacionando no texto de Mário de Andrade. De *dor*:

Bom, principiou-se a comer em silêncio, lutosos, e o peru estava perfeito. A carne mansa, de um tecido muito tênue boiava fagueira entre os sabores das farofas e do presunto, de vez em quando ferida, inquietada e redesejada, pela intervenção mais violenta da ameixa preta e o estorvo petulante dos pedacinhos de noz. Mas papai sentado ali, gigantesco, incompleto, uma censura, uma chaga, uma incapacidade. E o peru, estava tão gostoso, mamãe por fim sabendo que peru era manjar mesmo digno do Jesusinho nascido.

Principiou uma luta baixa entre o peru e o vulto de papai. Imaginei que gabar o peru era fortalecê-lo na luta, e, está claro, eu tomara decididamente o partido do peru. Mas os defuntos têm meios visguentos, muito hipócritas de vencer: nem bem gabei o peru que a imagem de papai cresceu vitoriosa, insuportavelmente obstruidora.

– Só falta seu pai...

Eu nem comia, nem podia mais gostar daquele peru perfeito, tanto que me interessava aquela luta entre os dois mortos. Cheguei a odiar papai. E nem sei que inspiração genial, de repente me tornou hipócrita e político. Naquele instante que hoje me parece decisivo da nossa família, tomei aparentemente o partido de meu pai. Fingi, triste:

– É mesmo... Mas papai, que queria tanto bem a gente, que morreu de tanto trabalhar pra nós, papai lá no céu há de estar contente... (hesitei, mas resolvi não mencionar mais o peru) contente de ver nós todos reunidos em família.

E todos principiaram muito calmos, falando de papai. A imagem dele foi diminuindo, diminuindo e virou uma estrelinha brilhante do céu. Agora todos comiam o peru com sensualidade, porque papai fora muito bom, sempre se sacrificara tanto por nós, fora um santo que “vocês, meus filhos, nunca poderão pagar o que devem a seu pai”, um santo. Papai virara santo, uma contemplação agradável, uma inestorvável estrelinha do céu. Não prejudicava mais ninguém, puro objeto de contemplação

suave. O único morto ali era o peru, dominador, completamente vitorioso (Andrade, 2022, p. 101-102).

De alegria:

Minha mãe, minha tia, nós, todos alagados de felicidade. Ia escrever “felicidade gustativa”, mas não era só isso não. Era uma felicidade maiúscula, um amor de todos, um esquecimento de outros parentescos distraidores do grande amor familiar. E foi, sei que foi aquele primeiro peru comido no recesso da família, o início de um amor novo, reacomodado, mais completo, mais rico e inventivo, mais complacente e cuidadoso de si. Nasceu de então uma felicidade familiar pra nós que, não sou exclusivista, alguns a terão assim grande, porém mais intensa que a nossa me é impossível conceber.

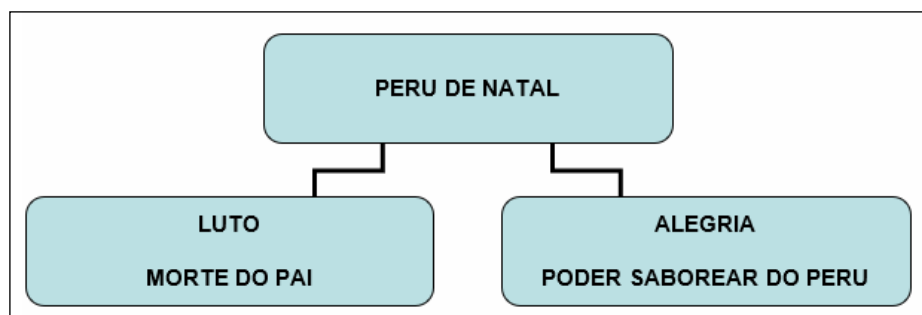
Mamãe comeu tanto peru que um momento imaginei, aquilo podia lhe fazer mal. Mas logo pensei: ah, que faça! mesmo que ela morra, mas pelo menos que uma vez na vida coma peru de verdade!

A tamanha falta de egoísmo me transportara o nosso infinito amor... Depois vieram umas uvas leves e uns doces, que lá na minha terra levam o nome de “bem-casados”. Mas nem mesmo este nome perigoso se associou à lembrança de meu pai, que o peru já convertera em dignidade, em coisa certa, em culto puro de contemplação (Andrade, 2022, p. 101).

E após as experiências de *dor* e *alegria*, o filho, personagem-narrador, entende que a vida deve continuar, ou seja, seguir seu rumo. Narra a seguinte reflexão:

Levantamos. Eram quase duas horas, todos alegres, bambeados por duas garrafas de cerveja. Todos iam deitar, dormir ou mexer na cama, pouco importa, porque é bom uma insônia feliz. O diabo é que a Rose, católica antes de ser Rose, prometera me esperar com uma champanha. Pra poder sair, menti, falei que ia a uma festa de amigo, beijei mamãe e pisquei pra ela, modo de contar onde é que ia e fazê-la sofrer seu bocado. As outras duas mulheres beijei sem piscar. E agora, Rose!... (Andrade, 2022, p. 103).

O *peru de Natal* é uma narrativa que nos conduz a reflexões sobre a vida e seus percalços de *dor* e de *alegria*, isto é, sentimentos díspares. O jovem filho-narrador (Juca) leva-nos a entender que o mais importante é viver em plenitude mesmo que ante a dificuldades e a tristezas, não raras, intransponíveis. Mário de Andrade, sabiamente, empregou o peru e a *noite de Natal* para provocar o(a) leitor(a) sobre o valor da vida. *Natal*, nascimento, de certa forma atrelado à *morte*. Como no esquema:



Fonte: Os(as) autores(as)

O peru (morto), como o *pai falecido* há cinco meses, são elementos nevrálgicos da narrativa, tão diferentes entre si, mas que se completam. Ambos morrem para dar a vida: o *peru* alimentará os comensais do núcleo familiar, que nunca tivera um Natal só deles(as). O pai falecido, figura em vida autoritária; ironicamente, após a sua morte mesmo sentido dores a família pudera enfim conhecer as alegrias da confraternização na noite natalina mesmo que por alguns momentos, mas é vida! Em síntese, a metáfora do *peru* convoca o(a) leitor(a) a reflexões profundas sobre a vida e seu sentido. Assim, através de uma relação linguístico-literária, o significante *peru* ativa no(a) leitor(a) bifurca-se em sentimentos díspares no coração dos personagens, principalmente, no do narrador-personagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O nosso primeiro Natal de família, depois da morte de meu pai acontecida cinco meses antes, foi de consequências decisivas para a felicidade familiar” (Andrade, 2022, p. 96). E o narrador-personagem prossegue: “Mas devido principalmente à natureza cinzenta de meu pai, ser desprovida de qualquer lirismo, duma mediocridade, sempre nos faltara aquele aproveitamento de vida [...]” (Andrade, 2022, p. 96). Tais excertos são indicativos no conto de Mário de Andrade de um clima de reflexão, o qual está presente em toda a narrativa. Vida (*alegria*) e morte (*dor*) estão, principalmente, concentradas na obra na relação entre o *peru da ceia de Natal* e *pai falecido*. Assim, o *peru*, um dos símbolos da ceia de Natal, que morre às vésperas para dar a vida aos(às) familiares que, no conto andradino, não conheceram, plenamente, as alegrias da partilha nas noites natalinas devido às “sombras cinzentas” da figura paterna avessa às alegrias. O *peru* é uma *metáfora* (similaridade) que encerram, semanticamente, os sentimentos de *alegria* e de *dor*. Como vimos, o teórico Roman Jakobson (1988) discorre que o texto poético é uma manifestação da língua(gem), e não uma realidade à parte por isso reivindica à ciência linguística o direito e o dever de perscrutar também o texto literário. O escritor, professor de música e culturalista Mário de Andrade em *O peru de Natal*, com mestria, lança mão da respectiva *metáfora* (similaridade) para propor uma leitura reflexiva. Didaticamente, propusemos uma divisão em dois pontos: as alegrias (vida) e outro, a morte (*dor*), os quais são pontos integrantes da existência humana. Em síntese, baseados nos estudos de Jakobson insertos em *Os dois aspectos da linguagem e dos tipos de afasia, e, Linguística e poética*, pudemos entender o conto de Mário de Andrade como um evento linguístico em que a *metáfora* (similaridade) *peru* ocupa, semanticamente, um papel central na tessitura narrativa do conto. A *morte* intrinsecamente está relacionada à vida de forma irônico-reflexiva.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário. **Macunaíma** – o herói sem nenhum caráter. 33ª edição. Belo Horizonte/Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 2004.

ANDRADE, Mário. **Vestido preto e outros contos**. 1 edição. São Paulo: Boa companhia, 2022.

ANDRADE, Mário. **O peru de Natal**. In: Vestido preto e outros contos. 1 edição. São Paulo: Boa companhia, 2022.

BÍBLIA DE JERUSALÉM. **Isaías**. São Paulo: Editora Paulus, 2017.

BLIKSTEIN, Izidoro. **Prefácio**. In: Linguística e comunicação. Prefácio de Izidoro Blikstein. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 5ª edição: Cultrix: São Paulo, 1988.

JABOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. Prefácio de Izidoro Blikstein. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 5ª edição: Cultrix: São Paulo, 1988.

JABOBSON, Roman. **Os dois aspectos da linguagem e os dois tipos de afasia**. In: Linguística e comunicação. Prefácio de Izidoro Blikstein. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 5ª edição: Cultrix: São Paulo, 1988.

JABOBSON, Roman. **Linguística e poética**. In: Linguística e comunicação. Prefácio de Izidoro Blikstein. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 5ª edição: Cultrix: São Paulo, 1988.

CEIA, Carlos. **Formalismo russo** [dez 26, 2009]. E-dicionário de Termos Literários. <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/formalismo-russo>. Acessado em 01.01.2024.

CEREJA, Willian. COCHAR, Thereza. **Literatura brasileira: em diálogo e outras linguagem**. 5ª edição: São Paulo, 2013.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 28ª edição. Organizado por Charles Bally e Alberto Schehaye. Com colaboração de Albert Reidlinger. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. Prefácio Isaac Nicolau Salum. São Paulo: Cultrix, 2012.

A ORIGEM DAS PALAVRAS: UM ESTUDO ETIMOLÓGICO NA ÁREA DA GEOMETRIA

Jaqueline Biazus¹
Monique Dias Souza²
Kleber Eckert³
Karine Pertile⁴

Resumo: Conhecer a etimologia das palavras é compreender com maior clareza os conceitos de determinados termos, tanto é que esse conhecimento pode auxiliar o professor no ensino de determinada área. Em razão disso, o presente texto aborda a origem etimológica dos termos relacionados à Matemática e à Geometria, e tem como objetivo principal analisar a origem de alguns dos termos utilizados nessas áreas. Para alcançar o objetivo pretendido, o *corpus* de análise foi coletado a partir do livro *A Conquista da Matemática* (Giovanni Jr, 2018). Após, os termos foram divididos em três grupos – Matemática, Geometria Plana e Geometria Espacial – e inseridos em seus respectivos quadros. Por fim, os termos foram analisados histórica e etimologicamente, e se constatou a predominância de termos eruditos e de origem grega na formação das palavras usadas nas áreas estudadas.

Palavras-chave: terminologia; etimologia; Matemática; Geometria

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Matemática, necessária pela sua grande aplicação no mundo contemporâneo, não se restringe apenas a quantificações e medições. Ela cria sistemas abstratos que “contêm ideias e objetos que são fundamentais para a compreensão de fenômenos” (Brasil, 2018, p. 265). Um dos campos da Matemática é a Geometria, cujos conhecimentos podem facilmente se relacionar ao nosso cotidiano e está presente em tudo: “No disco do sol, na folha da tamareira, no arco-íris, na borboleta, no diamante, na estrela-do-mar e até num pequenino grão de areia” (Tahan, 2013, p. 22). Portanto, o ensino de Geometria promove o desenvolvimento de habilidades para resolver problemas do mundo físico e de diferentes áreas do conhecimento.

Para estudar os diversos conteúdos relacionados à Geometria, mais do que entender as fórmulas e procedimentos, é crucial que os estudantes façam relações entre os conceitos e os termos que os denominam. Dessa forma, os alunos

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

2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – Campus Bento Gonçalves, diassouza.monique@gmail.com

3 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – Campus Bento Gonçalves, kleber.eckert@bento.ifrs.edu.br

4 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – Campus Bento Gonçalves, karine.pertile@bento.ifrs.edu.br

conseguem compreender de forma mais abrangente e completa o que estão conhecendo em sala de aula.

Em vista disso, o tema deste artigo é a análise etimológica de termos relativos à Geometria. O foco, portanto, está nos termos relacionados à Geometria Plana e à Geometria Espacial, além de se analisar outros termos matemáticos básicos. Para a constituição do *corpus*, utilizou-se a obra *A Conquista da Matemática* (Giovanni Jr, 2018), do 6º ano do Ensino Fundamental, a partir da qual listaram-se palavras divididas em três grandes grupos: Geometria Plana, Geometria Espacial e termos gerais da Matemática. Essa última refere-se a operações matemáticas, áreas da Matemática, procedimentos e classificação dos números. Em seguida, as palavras foram organizadas em três quadros, cada um representando uma das três categorias. Os quadros foram divididos em três colunas: uma para o termo, outra para sua origem e a terceira com o seu significado. Para o preenchimento dos quadros, consultaram-se dicionários Caldas Aulete Digital (2023) e o Grande Dicionário Etimológico Prosódico da Língua Portuguesa (Bueno, 1968). Cada um dos termos foi, portanto, analisado, levando-se em conta a língua que o originou, com destaque para o significado dos morfemas que o constituem.

Quanto à organização do artigo, primeiramente é apresentada uma breve fundamentação teórica referente ao processo de formação da Língua Portuguesa, as influências linguísticas, a origem erudita e vernácula das palavras, a terminologia e aspectos matemáticos. Após, são discutidos os resultados e, por fim, a análise final.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Durante o Império Romano, Roma marcou centralidade histórica, política e cultural, ficando, assim, reconhecida como *“Roma caput mundi”*, isso é, Roma, a cabeça do mundo. Não bastasse isso, o alto poder romano propiciou o desenvolvimento e a propagação da Língua Latina, que, mais tarde, por razões internas e externas, se dialetizou formando outras línguas, a exemplo do Galego. Por intermédio deste último, surge a Língua Portuguesa, e, assim, a língua que os brasileiros falam atualmente é uma continuação do Galego, ou seja, *“o português é simplesmente o galego com outro nome”* (Bagno, 2022, p. 3) ou tratando de forma mais genérica, *“o português é o próprio latim modificado”* (Coutinho, 1986, p. 46).

Desse modo, tais constatações comprovam o que Bagno (2022, p. 3) diz a respeito da ideia de que *“a língua ‘pura’ não tem o menor fundamento, a não ser o ideológico”*, em razão da língua poder sofrer, ao longo do tempo, mudanças na estrutura lexical ou até mesmo na parte semântica das palavras. Esse processo pode ser resultado de influências advindas de outras línguas, através de interações culturais, migrações e o contato com outras comunidades linguísticas.

Há de se considerar que muitas palavras pertencentes ao nosso léxico têm origem erudita e vernácula. Moreno (2008, p. 136-7) elucida tal afirmação com os

exemplos de “macérrimo”, “magríssimo” e “magérrimo”, em que a primeira palavra é a forma erudita, mas que com o tempo as pessoas a aperfeiçoaram para “magríssimo” e “magérrimo”. O autor mencionado ressalta a questão da formalidade, já que “macérrimo” possui esse viés, enquanto “magríssimo” e “magérrimo” não.

Além da origem vernácula ou erudita do léxico, ele também pode ser analisado em outras perspectivas, tais como o léxico geral e o léxico especializado. Esse último é objeto de estudo da Terminologia, ou seja, a área que investiga as palavras que pertencem a determinada área técnica ou científica, que são chamadas de *termos*. Em relação aos estudos terminológicos, é necessário atentar-se ao sentido das palavras ou das unidades no contexto de especialidade, pois conforme coloca Biderman (2001, p. 175) “[...] as criações terminológicas muitas vezes falseiam os elementos semânticos presentes”. Um exemplo apresentado pela autora é em relação ao prefixo “micro” que assume diferentes sentidos, como é o caso das palavras “micro-ondas” e “microgametas”, que se aplicam às ondas e gametas, e “microcirurgia” e “microperitita”, nas quais o sentido torna-se “aquilo que é visível ao microscópio”.

O estudo das palavras utilizadas em Matemática é também exemplo de léxico especializado, em vista do estudo linguístico de uma área específica. A Matemática é a “Ciência que estuda conceitos abstratos, como números, figuras geométricas etc., desvendando suas propriedades e as suas relações com outros conceitos, utilizando método dedutivo” (Caldas Aulete, 2023). O campo da Geometria caracteriza-se como o estudo das “propriedades, medida e relações dos pontos, linhas, ângulos, superfícies e sólidos” (Caldas Aulete, 2023).

Tendo em vista tais conceitos, neste trabalho, o foco são os termos utilizados na Matemática, em especial, na Geometria Espacial e na Geometria Plana, atentando-se às formas eruditas e vernáculas.

DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nas seções a seguir, serão apresentadas as análises relativas aos termos encontrados. A análise se debruçou sobre as origens desses termos, nos seus significados etimológicos e no enquadramento quanto à formação erudita ou vernácula.

A GEOMETRIA PLANA

Os termos pertencentes à Geometria Plana se caracterizam como polígonos, ou seja, formas geométricas com variada quantidade de ângulos. Assim, a própria palavra “polígono” já apresenta essas características, pois origina-se do Grego *polygonon*, que significa “muitos ângulos” (*poly* + *gonon*), o que engloba desde um triângulo a um icoságono, por exemplo. A partir dessa aproximação entre a palavra de origem e a que temos atualmente na Língua Portuguesa, depreende-se que sua origem é erudita.

A maioria dos polígonos segue a convenção da união entre o radical que representa o número de ângulos com o radical “gono”. Dessa forma, tem-se, “pentágono” (cinco ângulos), “hexágono” (seis ângulos), “heptágono” (sete ângulos), “octógono” (oito ângulos), “eneágono” ou “nonágono” (nove ângulos), “decágono” (dez ângulos) e “icoságono” (vinte ângulos). Além disso, todos os números que representam são também de origem grega: *penta*, *hex*, *hepta*, *okto*, *ennea*, *deka*, *eiko*. Portanto, caracterizam-se como termos eruditos, pois seu aspecto morfológico manteve-se semelhante à sua origem grega. Além disso, outro termo que tem origem grega é o trapézio, o qual chegou até a Língua Portuguesa por meio de uma adaptação feita pelo Latim (*trapezium*), mas sua ascendência é grega (*trapézion*): é o diminutivo de *trápeza*, ou seja, uma mesa que é composta por quatro pés (Bueno, 1968, p. 4042).

Entretanto, não foi somente da Língua Grega que se originaram termos relacionados à Geometria Plana, a Língua Latina também contribuiu com alguns termos. A partir do Latim, surgiram os termos “triângulo”, “quadrilátero”, “retângulo” e “quadrado”. No caso da primeira palavra, a sua origem se dá em *triangulum*, termo composto pelo radical “tri”, que significa “três”, e *angulum*, que corresponde ao nosso atual “ângulo”.

De maneira semelhante surgiu o termo erudito “quadrilátero” (*quadrilaterus*), que tem como significado “quatro lados”, ou seja, exatamente o que essa figura geométrica representa. Ainda, existem alguns tipos específicos de quadriláteros: o trapézio, o paralelogramo, o retângulo, o quadrado e o losango. O primeiro é de origem grega, como citado acima, já os três seguintes caracterizam-se como termos de origem latina: o primeiro vem pelo Latim *parallëlogrammus*, que significa “mesmo sentido”; o segundo é resultado de uma fusão das palavras *rectus angulus*, ou seja, “ângulos retos”; e quadrado deriva de *quadratus*. Já o losango se diferencia dos demais quadriláteros, pois sua origem não é erudita: a origem é da Língua Francesa e significa lousa/pedra lisa. O termo foi inspirado no formato de uma parte do escudo de armas da cavalaria que continha um emblema (Bueno, 1968, p. 2220).

Quadro 01 – Termos da Geometria Plana

Termo	Origem	Significado geométrico
Polígono	Lat. tard. <i>polygonum</i> do greg. <i>polygonon</i> , de <i>polys</i> , muito e <i>gonos</i> , ângulo (p. 3110)	Figura geométrica de diversos ângulos. Área limitada por vários ângulos. (p. 3110)
Triângulo	Lat. <i>triangulum</i> (p. 4063)	s.m Figura geométrica com três lados, formando três ângulos. (p. 4063)
Pentágono	Greg. <i>penta</i> , cinco e <i>gônos</i> , lado, ângulo. Deriv.: <i>pentagonal</i> , adj. relativo ao polígono de cinco lados, suf. al. (p. 2959)	s.m Polígono de cinco lados e cinco ângulos. (p. 2959)
Hexágono	Gr. <i>hexágonos</i> , de <i>hex</i> , seis e <i>gonos</i> , ângulo. (p. 1728)	s.m Sólido geométrico com seis ângulos. (p. 1728)

Termo	Origem	Significado geométrico
Heptágono	Greg. <i>hepta</i> , sete e <i>gonos</i> , ângulo. Deriv.: <i>heptagonal</i> , adj. suf. al, lat. <i>alis</i> . (p. 1708)	s.m Polígono de sete ângulos. (p. 1708)
Octógono	Gr. <i>okto</i> , oito e <i>gonia</i> , ângulo. Deriv.: <i>octogonal</i> , adj. relativo ao octógono, suf. al (p. 2695)	s.m Polígono de oito ângulos. (p. 2695)
Eneágono	Gr. <i>ennea</i> , nove; <i>gonia</i> , ângulo. Deriv.: <i>eneagonal</i> , adj. (p. 1115)	s.m Polígono de nove lados. (p. 1115)
Decágono	Gr. <i>deka</i> , dez; <i>gonos</i> , ângulo. Deriv.: <i>decagonal</i> , adj (p. 878)	s.m Polígono de dez ângulos. (p. 878)
Icoságono	Gr. <i>eiko-sagon</i> . Deriv.: <i>icosagonal</i> adj. suf. al (p. 1836)	s.m Polígono de vinte ângulos ou lados (p. 1836)
Trapézio	Lat. tard. <i>trapezium</i> , gr. <i>trapézion</i> , dimin. de <i>trápeza</i> , mesa, que se decompõem em <i>tra</i> , quatro e <i>peza</i> , pés. (p. 4042)	s.m Figura geométrica plana, quadrilátera, com dois lados opostos paralelos e desiguais. (p. 4042)
Quadrilátero	Lat. <i>quadrilaterus</i> (p. 3274)	s.m Figura geométrica dotada de quatro lados, polígono de quatro lados. (p. 3274)
Paralelograma	Lat. <i>Parallelogrammum</i> do gr. <i>Parallelogrammon</i> (p. 2876)	s.m. Quadrilátero cujos lados são paralelos e iguais. (p. 2876)
Retângulo	Lat. humanístico: <i>rectus angulus</i> . Deriv.: <i>retangular</i> , adj. suf. ar (p. 3506)	s.m Figura geométrica, plana, com quatro ângulos retos. (p. 3506)
Quadrado	Lat. <i>quadratus</i> . (p. 3271)	adj. Em forma de quadro, constante de quatro lados iguais. ⁵ (p. 3271)
Losango	Fr. <i>losange</i> , derivado de * <i>lausa</i> , lousa, pedra lisa. Deriv.: <i>losângico</i> , adj. que tem a forma de losango, suf. <i>ico</i> (p. 2220)	s.m Parte do escudo de armas da cavalaria, dos brasões onde havia, comumente, um distico, um emblema, um lema do cavaleiro. Por causa da sua forma passou à geometria, indicando um paralelograma de ângulos não retangulares. ⁶ (p. 2220)

Fonte: autoria própria, com base nos dados de Bueno (1968).

A GEOMETRIA ESPACIAL

Os termos relacionados à Geometria Espacial, em sua grande maioria, são originários do Grego, tais como: cilindro, cone, esfera, paralelepípedo, pirâmide, poliedro e prisma. Nota-se que todos os termos anteriores apresentam uma diferenciação quanto a sua estrutura morfológica, porém alguns apresentam uma semelhança semântica em relação à sua forma, a exemplo do cilindro, cone e esfera, conhecidos como “corpos redondos”.

5 Embora o quadrado seja um quadrilátero com quatro lados congruentes, a definição “quatro lados iguais” não é suficiente para defini-lo, já que ele é um polígono regular, com lados e ângulos congruentes entre si.

6 A definição mais adequada de losango é “quadrilátero com quatro lados congruentes”.

Apesar de algumas das palavras supracitadas terem suas versões em Latim, constatou-se apenas um termo com origem nessa língua, o cubo (*cubus*). A partir de cubo, surgiram derivados, mas todos relacionados ao sólido que possui 6 faces quadradas exatamente iguais (Bueno, 1968). Ao comparar o cubo e o paralelepípedo, pode-se constatar que ambos apresentam o mesmo número de faces e são sólidos geométricos, entretanto apresentam diferenças em relação ao seu formato e, claro, às origens.

É preciso considerar que todos os termos analisados são eruditos, em razão de preservarem a sua estrutura morfológica. Evidentemente que, ao longo do tempo, houve algumas modificações no aspecto morfológico de algumas palavras, a exemplo de “kônos”, que hoje se escreve “cone”.

Ademais, algumas palavras não apresentam uma origem muito clara em um primeiro momento. É o caso de “pirâmide”, que nos permite inferir uma relação com o Egito, contudo, como demonstrado pelo Caldas Aulete Digital, na verdade, é um termo formado por *pyramís* e *-ídos*, do Grego.

Quadro 02 – Termos da Geometria Espacial

Termo	Origem	Significado geométrico
Cilindro	Gr. <i>kylindros</i> , deriv. de <i>kylindein</i> , rodar, girar. Lat. <i>cylindrus</i> (p. 714)	s.m Sólido que tem os lados perpendiculares e a secção circular. Tudo o que tem forma longa e roliça, de diâmetro igual em todo o seu comprimento. (p. 714)
Cubo	Lat. <i>cubus</i> . Gr. <i>kybos</i> . Derivs.: <i>cubação</i> , <i>cubagem</i> , <i>cubar</i> , <i>cubatura</i> (p. 861)	s.m Sólido com seis faces quadradas iguais. (p. 861)
Cone	Gr. <i>kônos</i> . Derivs.: <i>conicidade</i> , <i>cônico</i> (p. 788)	s.m Corpo sólido de base circular e terminado em ponta (p. 788)
Esfera	Gr. <i>sphaira</i> , lat. <i>sphaera</i> (p. 1212)	s.f Globo, bola, sólido, obtido pelo movimento de um semicírculo em volta do diâmetro. (p. 1212)
Paralelepípedo	Lat. tard. <i>parallelepipedum</i> , que se encontra em Boécio, do gr. <i>parallelepipedon</i> , de <i>parallelos</i> + <i>epipedon</i> : paralelas (as faces) sobre (<i>epi</i>) um plano (<i>pedion</i>) (p. 2876)	s.m Sólido geométrico de seis faces, cujas bases formam paralelogramas. ⁷ (p. 2876)
Pirâmide	Lat. <i>pyramis</i> , <i>pyramidis</i> ; gr. <i>pyramis</i> , <i>pyramides</i> , de provável origem egípcia (p. 3046) Do gr. <i>pyramís</i> - <i>ídos</i> , pelo lat. <i>pyramis</i> - <i>idis</i> (Aulete, 2023)	s.fsólido geométrico de base poligonal e faces triangulares (p. 3046)
Poliedro	Gr. <i>polys</i> , muito e <i>hedra</i> , face. Deriv.: <i>poliédrico</i> , adj (p. 3107)	s.m Sólido geométrico de muitas faces. (p. 3107)

7 A definição correta de paralelepípedo é “sólidos de seis faces retangulares”.

Termo	Origem	Significado geométrico
Prisma	Gr. <i>prisma</i> , atos, do verbo <i>priein</i> , serrar, porque o prisma dá a ideia de ter sido serrado em faces, lados e bases iguais (p. 3195)	s.m Sólido geométrico que tem dois polígonos iguais por bases e paralelogramos por faces laterais. Cristal de forma triangular usado em experiências ópticas. (p. 3195)

Fonte: autoria própria, com base nos dados de Bueno (1968) e Caldas Aulete Digital (2023).

TERMOS GERAIS DA MATEMÁTICA

Referente aos termos gerais da Matemática, nota-se que houve a predominância de palavras oriundas do Latim, sendo elas: adição, decimal, divisão, equação, fração, incógnita, multiplicação e subtração. A respeito dos termos “adição”, “divisão”, “equação”, “fração”, “multiplicação” e “subtração”, cabe destacar que todos possuem a mesma terminação “s/ção”, o que se assemelha ao Latim através da terminação “onem”. Já no caso do termo “decimal”, houve um processo de derivação da palavra “décima”, escolhida provavelmente em função do sistema decimal de numeração.

Em relação à origem grega, houve a presença de apenas duas palavras: “aritmética” e “perímetro”. A primeira (*arithmetikè*) foi adaptada para o Latim com a forma *arithmetica* e significa “a ciência dos números” (Bueno, 1968, p. 334). Já a segunda é formada pelos radicais *peri* (ao redor de) e *métron* (medida), o que se relaciona totalmente com o seu significado na Matemática.

De todos os termos apresentados, há um que se diferencia em relação à sua origem: álgebra. Essa palavra surgiu do Árabe e até hoje está presente na língua portuguesa. Evidentemente que “álgebra” foi adaptada, em relação a sua forma morfológica, ao longo dos anos: do Árabe *al-jabra* se tornou *algebra* no Latim medieval. Portanto, neste caso tem-se um exemplo de estrangeirismo, na origem da palavra.

Quadro 03 – Termos gerais da Matemática

Termo	Origem	Significado matemático
Adição	Lat. <i>additionem</i> de <i>áddere</i> , adiar, somar (p. 84)	s.f Soma, acrescentamento, aumento. (p. 84)
Álgebra	Ár. <i>al-jabra</i> variante de <i>al-jabr</i> , redução, reparação. Já no lat. mediev. aparece <i>algebra</i> que foi adotado pelo italiano (p. 166)	s.f . Redução de cálculos matemáticos a fórmulas simples e práticas, empregando letras do alfabeto em lugar de números. (p. 166)
Aritmética	Gr. <i>arithmetikè</i> , lat. <i>arithmetica</i> . Diz o povo arimética. Deriv.: <i>aritmético</i> . Pessoa versada em cálculos. Lat. <i>arithmeticus</i> (p. 334)	s.f Ciência dos números, arte de calcular. (p. 334)
Decimal	Lat. <i>décima</i> . Deriv.: <i>decimal</i> , adj.; <i>decimalizar</i> (p. 880)	s.f A décima parte de uma unidade. (p. 880)

Termo	Origem	Significado matemático
Divisão	Lat. <i>divisionem</i> (p. 1039)	s.f Separação, repartição, discórdia; operação aritmética; porção, parte, fragmento. (p. 1039)
Equação	Lat. <i>aequationem</i> (p. 1168)	s.f Igualdade (p. 1168)
Fração	Lat. <i>fractionem</i> de <i>frángere</i> , quebrar (p. 1461)	[Fracção] s.f Parte de um todo, fragmento. Ato de dividir, quebrar um todo em pedaços ou partes. (p. 1461)
Incógnita	Lat. <i>incognita</i> , desconhecida (p. 1888)	s.f Quantidade desconhecida em matemática. (p. 1888)
Multiplicação	Lat. <i>multiplicationem</i> (p. 2555)	s.f Adição, soma, ação de aumentar muitas vezes alguma coisa. Uma das quatro operações fundamentais da aritmética elemental. (p. 2555)
Perímetro	Gr. <i>peri</i> , ao redor de e <i>métron</i> , medida. Derivs.: <i>perimetria</i> , s.f. o conjunto das linhas que circundam ou fecham uma figura; <i>perimétrico</i> , adj. relativo à <i>perimetria</i> ou <i>perímetro</i> , suf. <i>ico</i> (p. 2981)	s.m Linha que contorna uma figura. Latim. tard. <i>perímetros</i> com igual forma em grego. (p. 2981)
Subtração	Lat. tard. <i>subtractionem</i> (p. 3839)	s.f Diminuição, retirada de uma coisa dentre as demais, furto, roubo (p. 3839)

Fonte: autoria própria, com base nos dados de Bueno (1968).

Percebe-se que, muitas das nomenclaturas utilizadas, derivadas do Grego ou do Latim, por si só já definem os termos matemáticos citados, um conhecimento que pode favorecer e fortalecer o processo de aprendizagem

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao todo, foram encontrados trinta e quatro termos relacionados à grande área da Matemática e da Geometria. Dentre eles, constatou-se que a grande maioria dos termos analisados são advindos do Grego ou do Latim, e em menor predominância, do Francês e do Árabe.

A partir da análise realizada, notou-se a importância de conhecer a origem e o significado etimológico de cada termo, já que é possível entender de forma mais completa e abrangente o sentido de cada palavra, além de auxiliar na compreensão da área estudada como um todo. Portanto, de forma geral, o objetivo principal da pesquisa, que consistia em analisar a origem dos termos relacionados à área da Matemática, com ênfase na Geometria, foi atingido.

Na pesquisa realizada, notou-se a predominância de radicais de origem erudita, o que está de acordo com o defendido por Bizzocchi (1998, p. 21): “a maioria dos termos técnicos, científicos, ou simplesmente os vocábulos de cultura de qualquer língua ocidental são empréstimos das línguas clássicas ou estão formados com elementos morfológicos dessas línguas e segundo seus modelos”.

Portanto, pode-se considerar que a área da Matemática, assim como outras ciências, conserva uma terminologia de origem erudita, razão que se deve ao fato de ser uma ciência muito antiga. Além disso, notou-se a prevalência de palavras de origem grega, o que demonstra em qual lugar e época o desenvolvimento científico matemático se desenvolveu.

Por fim, ressalta-se que os aspectos analisados neste artigo podem auxiliar professores e futuros professores a compreenderem a terminologia de forma mais eficaz. Como resultado, a compreensão etimológica de termos matemáticos também o estudante da Educação Básica a entender o conteúdo de forma mais transparente.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. *Toda a língua já foi segunda língua*. Parábola Editorial [blog]: 2022.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Terminologia e Lexicografia. *TradTerm*. São Paulo, n. 7, p. 153-181, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/49147/53230>. Acesso em: 15 nov. 2023.

BIZZOCCHI, Aldo. *Léxico e ideologia na Europa Ocidental*. São Paulo: Annablume, 1998.

BUENO, Francisco da Silveira. *Grande dicionário etimológico prosódico da Língua Portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 1968.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília (DF): MEC, 2018.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de Gramática Histórica*. Rio de Janeiro, 1986.

DICIONÁRIO CALDAS AULETE DIGITAL. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/>> . Acesso em: 09 dez. 2023.

GIOVANNI JR, Ruy, José. *A Conquista da Matemática: 6º ano - Ensino Fundamental*. São Paulo: FTD, 2018.

MORENO, Cláudio. *O prazer das palavras*. v. 01. Porto Alegre: L&PM, 2008.

TAHAN, Malba. *O homem que calculava*. Rio de Janeiro: Record, 2013.

A SIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS REALIZADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA PROPOSTA VINCULADA À ESCRITA E ÀS SUAS POSSIBILIDADES

Letícia Fell¹

Maria Elisabete Bersch²

Resumo: Este estudo aborda a importância de integrar leitura e escrita no processo educacional, visando formar indivíduos que interajam ativamente com a linguagem. A escrita, mais duradoura que a linguagem oral, transformou a sociedade e continua sendo fundamental. Para ser alfabetizado, segundo a psicolinguística cognitiva, o indivíduo deve ser capaz de ler e escrever de forma independente, refletindo um processo cognitivo complexo. No contexto escolar, o desenvolvimento da escrita é um processo contínuo que envolve não apenas o aprendizado de regras gramaticais, mas a capacidade de expressar ideias, emoções e opiniões de forma autônoma. A escola tem o papel de transformar a produção textual em uma ferramenta autêntica de aprendizagem, utilizando diversos gêneros e promovendo atividades significativas. A experiência prática descrita foi realizada com alunos do 6º ao 9º ano em uma escola pública do Vale do Taquari/RS, onde uma atividade baseada no livro “Enola Holmes: O Caso do Marquês Desaparecido” estimulou o desenvolvimento criativo e a resolução de enigmas. Conclui-se que práticas pedagógicas que conectam teoria e prática, utilizando textos literários e atividades interativas, são essenciais para promover o domínio da leitura e escrita, além de preparar os alunos para desafios da vida em sociedade.

Palavras-chave: Formação de leitores e escritores; Intertextualidade; Proposta pedagógica.

1 FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR E ESCRITOR

Os sistemas de escrita oferecem uma durabilidade maior ao conhecimento compartilhado, se comparados à linguagem oral, e desempenharam um papel transformador na nossa forma de viver em sociedade (Gabriel; Morais; Kolinsky, 2016). A integração entre leitura e escrita é fundamental para a formação de indivíduos que não apenas reproduzem conteúdos, mas que interagem de forma ativa com a linguagem e a cultura.

Segundo a psicolinguística cognitiva, considera-se alfabetizado o indivíduo que possui a capacidade de ler e escrever de forma independente, sem precisar de auxílio para interpretar e produzir textos (Morais, 2014). Essas habilidades envolvem a compreensão de textos, a capacidade de interpretar significados e a habilidade de produzir escritos de maneira clara e coerente. Isso implica que o indivíduo domina não apenas as regras formais da leitura e escrita, mas também consegue utilizá-las de forma independente em diversos contextos, refletindo um processo cognitivo complexo de interação entre linguagem, memória e pensamento. Ainda, Morais (2014, p. 12) afirma que “ser alfabetizado é possuir um nível mínimo de habilidade que permita ler palavras e textos independentemente da sua familiaridade e

1 Universidade do Vale do Taquari, leticia.fell1@univates.br

2 Universidade do Vale do Taquari, bete@univates.br

escrever qualquer enunciado, mesmo sem compreender o que se lê ou conhecer o conteúdo do que se escreve”.

A formação de leitores e escritores é interdependente. A leitura constante expõe o indivíduo a diferentes estilos e técnicas de escrita, enquanto a prática da escrita ajuda a internalizar e aplicar os conhecimentos adquiridos através da leitura. Portanto, o ensino da língua deve acontecer por meio da exploração de textos, cuja abordagem já é um consenso entre os linguísticos e, também, uma orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (Marcuschi, 2014).

Com base nessa perspectiva, este estudo tem como finalidade compartilhar a experiência vivenciada durante o estágio supervisionado desenvolvido na disciplina Conhecendo o Espaço Escolar, vinculando a proposta com estudos teóricos utilizados para a construção do planejamento. Essa vivência foi realizada em uma escola pública de ensino fundamental, localizada em um município do Vale do Taquari/RS. As atividades foram desenvolvidas com estudantes do 6º ao 9º.

A proposta do estágio, portanto, teve como objetivo geral incentivar a leitura e a escrita por meio de uma atividade interativa, por meio da qual os estudantes pudessem criar seu próprio texto a partir da história do livro estudado. Para corroborar com a importância de atividades de escrita, Antunes (2016) afirma que nas sociedades contemporâneas, há uma valorização crescente da escrita, acompanhada por uma compreensão mais sólida de suas funções sociais e das novas maneiras que ela oferece para que as pessoas se façam presentes nos contextos sociais.

Diante dessa breve discussão sobre a importância do vínculo entre os estudos teóricos e os práticos, nas próximas seções, serão apresentadas algumas teorias linguísticas utilizadas no planejamento das atividades. Ainda, reitera-se que as atividades propostas serão discutidas juntamente com estudos teóricos apresentados, como forma de fundamentar as reflexões.

2 A PRODUÇÃO TEXTUAL NA SALA DE AULA

A habilidade de produzir textos é competência primordial para a vivência em sociedade, que, cada vez exige seres capazes de se expressarem das mais variadas formas possíveis (Barbeiro e Pereira, 2007). Ainda, os autores destacam o ambiente escolar como o principal meio de conexão entre as múltiplas funções que a habilidade de escrita desempenha no contexto social. Marcuschi (2010) apresenta a perspectiva de que escrever no ambiente escolar deve ser encarado como uma preparação ou uma amostra significativa do que será exigido dos estudantes no contexto social. Com isso em questão, é importante que o ensino contemple diferentes formas de letramentos.

Subsequente, a escola carrega o compromisso de transformar atividades de produção textual em verdadeiros e efetivos instrumentos de aprendizagem, utilizando de diversos gêneros de diferentes naturezas. Para que esse processo

se desenvolva, o propósito deste estudo deve ser intenso e contínuo, buscando conectar os estudantes com diferentes gêneros textuais de forma significativa, permitindo que eles compreendam as regras e as estruturas de cada um desses gêneros.

Desenvolver a habilidade de escrita é desenvolver reflexões e análises para compreender a criação do conhecimento que se manifesta por meio da escrita (Guedes e Souza, 2004). Portanto, a escrita de textos deixa de ser apenas exercício escolar e passa a ser recurso autêntico de aprendizado, facilitando o desenvolvimento das habilidades de escrita de maneira contextualizada e prática.

O processo de desenvolvimento da escrita é complexo e vai além da aquisição de regras gramaticais. Essa habilidade envolve um conjunto de saberes que se desenvolvem a partir da exposição a diferentes textos e o estudo de suas singularidades. O aprimoramento da escrita ocorre quando os alunos participam de atividades contínuas que os ajudam a desenvolver, gradualmente, autonomia na criação de textos. Isso permite que explorem cada vez mais as capacidades da escrita para expressar emoções, pensamentos e opiniões, formular conceitos e conhecimentos, além de registrar experiências e planos pessoais (Barbeiro e Pereira, 2007).

2.1 Intertextualidade

Não é possível se comunicar verbalmente sem recorrer a algum gênero textual (Marcuschi, 2002). Ao dominar os gêneros textuais, podemos utilizá-los de forma mais livre, o que nos permite revelar com maior confiança nossa individualidade e refletir, de maneira mais flexível, as particularidades da situação comunicativa. Assim, conseguimos realizar de forma mais complexa e eficaz nosso propósito discursivo.

Ao compreender a importância de conhecer os diversos gêneros textuais, torna-se imprescindível que a escola assuma uma parte significativa desse trabalho, utilizando recursos que permitam aos estudantes desenvolver a capacidade de produzir e reconhecer textos variados com autonomia. Isso sugere que é necessário nos familiarizarmos com os diversos gêneros textuais que circulam em nossa sociedade (Coscarelli, 2016). Como desenvolvemos essa competência? Será que o aprendizado da produção textual se dá apenas por meio da memorização das características dos gêneros e tipos, como é frequentemente observado nas práticas escolares? (Coscarelli, 2016).

Atualmente, há um consenso de que todos os textos estão conectados a outros textos, ou seja, não existem textos que não apresentem algum elemento de intertextualidade, já que nenhum texto existe de forma isolada ou solitária (Marcuschi, 2014). Isso significa que, ao criar um novo texto, o autor não parte do zero; ele se inspira, referencia e responde a obras anteriores, transformando e reinterpretando ideias e significados.

Ainda, a intertextualidade colabora com a coerência textual de maneira significativa (Marcuschi, 2014). Ao considerar como um texto remete a outros, o leitor é levado a reconhecer influências, referências e contextos, o que não apenas enriquece a análise literária, mas também amplia a percepção de como a linguagem opera em diferentes contextos culturais e sociais.

Quando relacionamos um filme a um texto literário, estamos criando um espaço rico de intertextualidade que pode enriquecer tanto a compreensão de um quanto do outro. O filme não apenas reinterpreta a história, mas também traz novas camadas de significado através de elementos visuais, como a ambientação e a atuação dos personagens. O espectador, ao assistir ao filme, pode fazer referências ao texto literário, reconhecendo citações, temas e arcos narrativos que se entrelaçam.

3 A PROPOSTA

O estágio teve início com uma aproximação do contexto escolar em que seria desenvolvido. Ao analisar os documentos da escola, observou-se que seu principal objetivo é promover o desenvolvimento integral dos educandos, ampliando experiências e estimulando o interesse pelo conhecimento por meio de aprendizagens significativas. A partir do diálogo com a professora de Língua Portuguesa e a equipe diretiva, surgiu a ideia de criar uma proposta para estimular a prática da produção escrita, atendendo a uma necessidade identificada, que se mostrava frágil em relação à produção de textos.

Assim, a proposta dessa vivência teve como objetivo incentivar a leitura e a escrita por meio de uma atividade interativa, onde os alunos puderam criar seus próprios textos a partir do livro estudado. A vivência aqui relatada ocorreu em uma escola pública de ensino fundamental situada no Vale do Taquari/RS. A proposta foi realizada com estudantes do 6º ao 9º ano, envolvendo um total de 100 participantes, e na experiência. A proposta teve uma duração aproximada de 1 hora e 50 minutos em cada turma.

3.1 Conhecendo a história

A proposta da aula foi baseada em uma das histórias de Enola Holmes: *O Caso do Marquês Desaparecido*. Para iniciar a aula, foi sugerida aos estudantes a leitura do resumo da história, mas de forma inovadora, utilizando fragmentos separados e numerados. Considerando que as histórias de Enola Holmes giram em torno de mistérios e enigmas, os fragmentos do resumo foram elaborados apenas com frases que apresentavam o enredo e a temática, sem mencionar os nomes dos personagens ou qualquer pista que pudesse interferir na atividade. O objetivo era que os estudantes descobrissem qual era a história que iriam estudar, estimulando assim o pensamento crítico e a curiosidade em relação ao enredo. Essa abordagem permitiu que eles se envolvessem ativamente no processo de leitura, tornando a experiência mais interativa e desafiadora.

Abaixo seguem alguns exemplos dos fragmentos propostos.

Tabela 1 - Alguns fragmentos lidos pelos estudantes

Fragmento 2: A história centra-se em uma jovem protagonista, cuja mente brilhante e espírito aventureiro a colocam no centro de uma intriga que desafia as normas da sociedade da época.
Fragmento 12: A história é uma exploração da luta pelo conhecimento e pela verdade em um mundo cheio de sombras e segredos. A protagonista deve enfrentar não apenas desafios externos, mas também suas próprias dúvidas e medos, crescendo e se transformando ao longo de sua jornada.
Fragmento 15: No fim, o leitor é levado a uma conclusão surpreendente, onde todas as peças do quebra-cabeça se encaixam de maneira magistral, revelando a verdade oculta sob camadas de engano e subterfúgio.

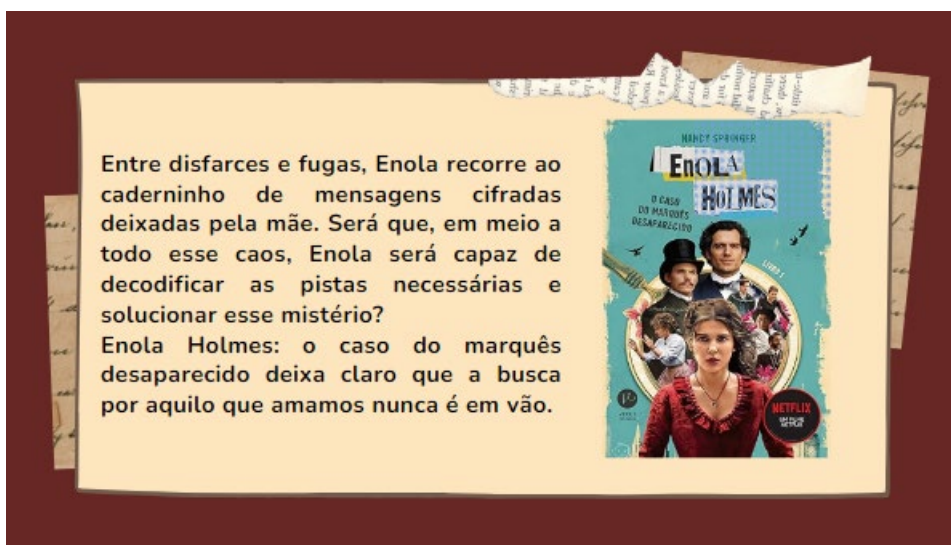
Fonte: Elaborado pela autora

Como pode ser observado na tabela acima, o objetivo dessa leitura foi instigar os estudantes a descobrir a história, incorporando uma atividade de mistério, uma vez que a narrativa é permeada por suspense e segredos. A turma foi organizada em duplas e cada par leu um fragmento da história, tentando identificar a história.

Após essa introdução, foram apresentados, de forma visual, um conjunto de elementos relevantes para a compreensão da narrativa. Essa proposta visual permitiu que os alunos conhecessem um pouco sobre a autora, Nancy Springer, e os personagens principais. Durante as discussões sobre o livro, foi possível aprofundar-se no enredo, analisando os elementos que tornam a narrativa tão envolvente. É importante destacar que elementos visuais, como os apresentados, são ferramentas que enriquecem o ambiente de aprendizagem, tornando-o mais dinâmico, inclusivo e eficaz.

A imagem abaixo ilustra uma parte da apresentação visual, destacando os principais pontos abordados.

Imagem 1 - Apresentação visual para melhor compreensão da história

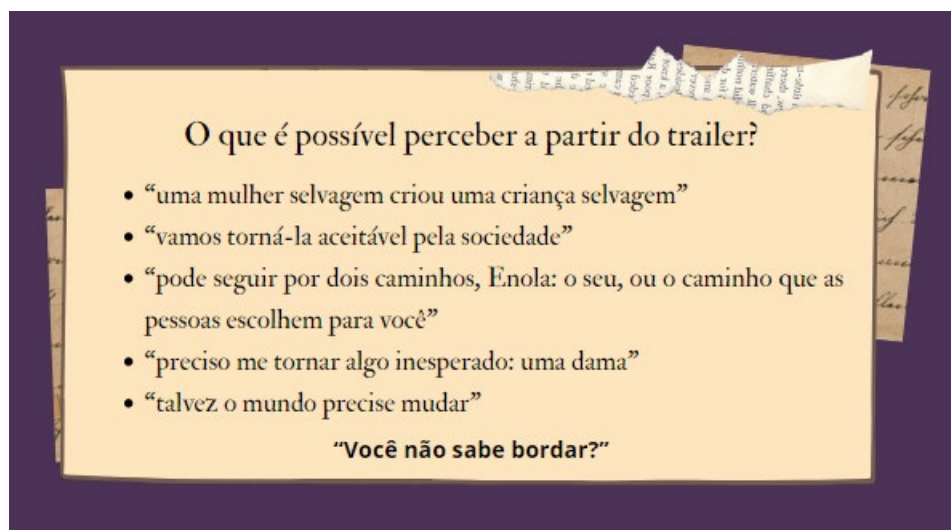


Fonte: Elaborado pela autora.

Em seguida, a conversa se voltou para a personagem principal, Enola Holmes. Durante a discussão, foi abordada a origem de Enola, que nos levou a conhecer mais profundamente Sherlock Holmes, um ícone da literatura e do cinema. Criado por Arthur Conan Doyle, Sherlock é o famoso detetive de Londres, reconhecido por sua notável habilidade dedutiva e raciocínio lógico. Sua irmã mais nova, Enola, foi criada por Nancy Springer e é igualmente brilhante e destemida. A conversa se estendeu para a análise das personalidades femininas e masculinas dentro da narrativa.

Após essa discussão, os alunos foram convidados a assistir ao trailer do filme, uma adaptação do livro disponível na plataforma de streaming Netflix: <https://www.youtube.com/watch?v=rcV1l-397Wg>. Após assistirem ao trailer, propôs-se uma nova discussão sobre algumas questões sociais e culturais da época, retratadas no vídeo, estimulando a reflexão crítica dos alunos sobre o contexto da história.

Imagem 2 - Apresentação visual elaborada para discutir alguns aspectos da história



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir das questões discutidas, foi possível abordar diversas questões relacionadas às mulheres da época. Narrativas que rompem com a lógica binária de “papel masculino” e “papel feminino”, superando a estética de fragilidade e submissão feminina, são fundamentais para desestruturar práticas discursivas patriarcais e incentivar os jovens leitores contemporâneos a refletirem sobre os papéis tradicionais de gênero (Zolin, 2010).

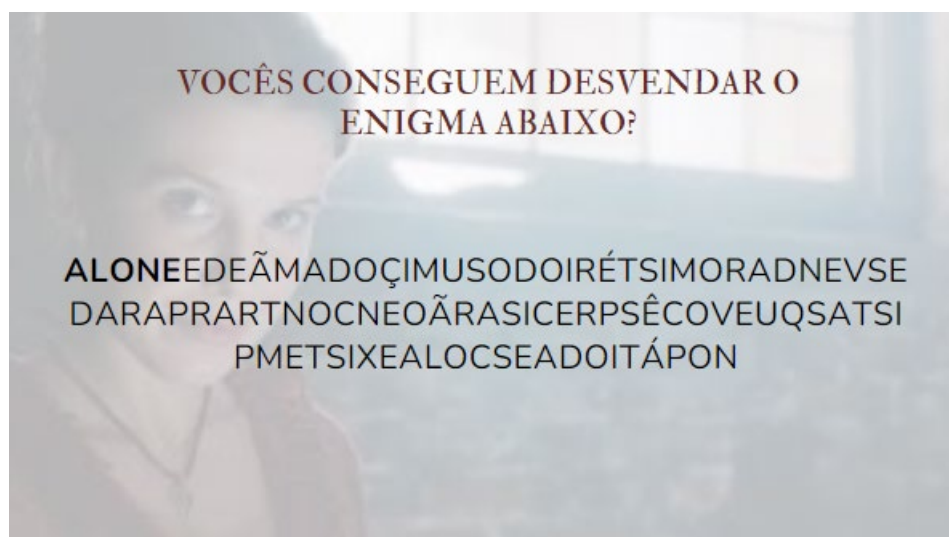
3.2 O enigma

O enigma abaixo foi elaborado como um convite instigante para os estudantes. A escolha dessa abordagem se deu pelo fato de que, na história, Enola Holmes enfrenta diversos enigmas que muitas vezes estão dispostos de forma invertida. Assim, a frase que serviu como enigma foi: “No pátio da escola existem pistas que vocês precisarão encontrar para desvendar o mistério da mãe de Enola”.

Após a apresentação do enigma, os estudantes foram incentivados a procurar as pistas no pátio da escola. Esse momento gerou uma atmosfera de curiosidade e entusiasmo, pois os alunos se sentiram como detetives em busca de soluções. Enquanto exploravam o espaço, podiam discutir em duplas sobre possíveis interpretações do enigma e estratégias para encontrarem as pistas.

A atividade promoveu não apenas o desenvolvimento da habilidade de resolução de problemas, mas também a colaboração entre os alunos, que precisavam trabalhar em equipe para compartilhar ideias e descobrir as respostas. A busca pelas pistas trouxe uma dimensão lúdica à aula, conectando o aprendizado ao contexto da história de Enola Holmes e reforçando o tema do mistério. Esse tipo de atividade prática permite que os alunos se envolvam ativamente no processo de aprendizagem, tornando a experiência mais significativa e memorável.

Imagem 3 - O enigma desenvolvido para que os estudantes decifrem



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao voltarem à sala de aula, os estudantes puderam abrir os envelopes encontrados. Segue um exemplo na imagem abaixo:

Imagem 4 - Pistas elaboradas para que os estudantes possam encontrar



Em cada um dos envelopes, havia duas pistas diferentes, todas elas fazendo referência a alguma parte da história. Após abrir os envelopes, os estudantes foram convidados a realizar a leitura do primeiro capítulo do livro, para que pudessem compreender melhor a proposta da atividade.

3.3 A atividade final

A proposta final consistiu em criar um desfecho para o mistério do desaparecimento da mãe de Enola. Após a leitura do primeiro capítulo, foram discutidas algumas questões importantes sobre a narrativa e a construção dos personagens, incentivando os alunos a refletirem sobre os possíveis rumos que a história poderia tomar. A partir dessas reflexões, eles iniciaram a proposta da escrita criativa, utilizando as pistas encontradas no pátio como elementos essenciais que deveriam ser incorporados em algum momento da trama.

O restante do tempo de aula foi dedicado ao desenvolvimento desse processo criativo, com os estudantes trabalhando em duplas, explorando suas ideias para o desfecho do mistério. A atividade estimulou não só a imaginação, mas também o pensamento crítico e a capacidade de conectar diferentes informações, elementos essenciais para o desenvolvimento da narrativa.

Durante a escrita, foram observadas diversidades de abordagens entre os estudantes. Alguns incorporaram elementos criativos de forma excepcional, utilizando metáforas e analogias que enriqueceram suas histórias. Outros, por sua vez, optaram por um estilo mais direto, focando na clareza e na coerência dos fatos. Essa variação nas escolhas narrativas refletiu o caráter único de cada dupla e proporcionou um panorama interessante sobre as diferentes formas de contar

uma história. Ao final da atividade, ficou evidente que a colaboração e a troca de ideias foram fundamentais para a construção de narrativas envolventes e originais. Além disso, a troca de ideias entre os estudantes foi notável. Eles discutiram diferentes possibilidades de enredo, analisaram os personagens e experimentaram reviravoltas inesperadas, o que tornou o processo ainda mais dinâmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, desenvolvido em um estágio supervisionado, evidenciou a relevância de uma prática pedagógica que integra a leitura e a escrita como processos interdependentes e fundamentais para a formação de sujeitos leitores e escritores. A experiência prática desenvolvida com estudantes do 6º ao 9º ano revelou o impacto positivo de uma proposta pedagógica que utiliza textos literários e atividades interativas para promover o engajamento e o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual.

O uso da obra *Enola Holmes: O Caso do Marquês Desaparecido* permitiu criar uma atmosfera de mistério e curiosidade, favorecendo a participação ativa dos alunos na construção de novos conhecimentos. A prática da escrita, longe de ser um exercício mecânico, tornou-se uma ferramenta autêntica de aprendizagem e expressão criativa. Ao propor atividades que desafiaram os estudantes na resolução de enigmas e na criação de desfechos originais para a narrativa, percebeu-se o quanto essas propostas pedagógicas podem ser eficientes tanto para a autonomia dos estudantes quanto para o desenvolvimento do processo criativo.

Por fim, este trabalho contribui para a discussão sobre a importância de práticas pedagógicas que conectem teoria e prática, possibilitando aos alunos não só o domínio das habilidades de leitura e escrita, mas também o desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade. Ao criar um ambiente de aprendizagem interativo e desafiador, o ensino da língua se torna uma experiência mais envolvente e significativa, preparando os estudantes para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo de forma crítica e criativa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. In: COELHO, F. A.; PALOMANES, R. (Orgs.). **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016.

BARBEIRO, Luís Felipe; PEREIRA, Luisa Álvares. **O ensino da escrita: a dimensão textual**. Lisboa: DGIDC-PNEP, 2007. Disponível em: https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf. Acesso em: 05 set. 2024.

COSCARELLI, Carla Viana. **Gêneros textuais na escola**. VEREDAS ON LINE – ENSINO, p. 78-86 – PPG LINGÜÍSTICA/UFJF – JUIZ DE FORA – MG, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25208>. Acesso em: 10 set. 2024.

GABRIEL, Rosângela; MORAIS, José; KOLINSKY, Régine. **A aprendizagem da leitura e suas implicações sobre a memória e a cognição**. Ilha do Desterro, UFSC, v. 69, n. 1, p. 61-78, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ides/a/YFJvQQfv8JrKgcJXdTcvKHc/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2024.

GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari de. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de Português. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. (Org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 6. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004. Disponível em: [Link de acesso](#). Acesso em: 30 ago. 2024.

MARCUSCHI, Beth. **Escrevendo na escola para a vida**. In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. (Orgs.). Coleção Explorando o Ensino: Língua Portuguesa, p. 65-84. Brasília: MEC-SEF, 2010. Disponível em: [Link de acesso](#). Acesso em: 30 ago. 2024.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. *Gêneros textuais e ensino*, 2, p. 19-36, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2014.

MORAIS, José. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.

ZOLIN, L. O. **Questões de gênero e de representação na contemporaneidade**. Revista Letras, Santa Maria [RS], v.20, n. 41, p. 183-195, jul./dez.2010. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/231189605.pdf>. Acesso em: 03 set. 2024.

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM UMA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Alissa Turcatti¹

Kleber Eckert²

Resumo: O presente trabalho descreve os resultados de uma pesquisa realizada com a coleção didática “A Conquista” de Língua Portuguesa – Anos Finais do Ensino Fundamental, de autoria de Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilho e publicada pela FTD. Foram analisados os quatro livros didáticos que compõem a coleção integrante do PNLD 2024 (6º, 7º, 8º e 9º ano – manual do professor) com o objetivo de verificar como a variação linguística é abordada nessa coleção didática. Em relação à metodologia, seguiu-se um roteiro de análise de livros didáticos elaborado por Bagno (2017), que objetiva auxiliar o professor de Língua Portuguesa a avaliar a adequação do tratamento dado aos fenômenos da variação e da mudança linguística em livros didáticos da educação básica. Os resultados mostram que a coleção aborda satisfatoriamente os fenômenos da variação, além de as autoras manterem uma posição coerente com as teorias sociolinguísticas sobre a heterogeneidade da língua, reconhecendo que há variedades socialmente prestigiadas e estigmatizadas.

Palavras-chave: Livro Didático; Variação Linguística; Língua Portuguesa; Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desenvolvido ao longo da disciplina de Sociolinguística do 6º semestre do curso de Licenciatura em Letras do IFRS – Campus Bento Gonçalves. Durante a disciplina, trabalhou-se com alguns conceitos fundamentais da Sociolinguística, como as noções de variedade, variável, variante, variação e mudança linguística; os conceitos de variantes estigmatizadas e de prestígio; as nomenclaturas norma-padrão, norma culta, norma popular e norma *curta*; além dos conceitos de estigma e preconceito linguístico. Todas as leituras teóricas foram trabalhadas no sentido de produzirem o que Bagno (2017, p. 82) chama de uma “reeducação sociolinguística”, ou seja, construir uma nova visão dos fenômenos linguísticos, que deixam de ser vistos sob a perspectiva do erro da gramática tradicional e passam a ser vistos pela ótica de uma ciência da linguagem, que busca explicar os fatos e diferentes usos da língua com base em teorias científicas sólidas.

Após o estudo aprofundado dos materiais teóricos, estabeleceu-se uma relação entre as concepções da Sociolinguística e o ensino, especialmente entre os dois documentos que são norteadores para a área da educação no Brasil: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018. Uma análise desses documentos mostrou que ambos

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – Campus Bento Gonçalves, alissaturcatti2014@gmail.com

2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – Campus Bento Gonçalves, kleber.eckert@bento.ifrs.edu.br

estão alinhados às concepções da Sociolinguística sobre heterogeneidade linguística, trazendo, inclusive, a ideia de variedades estigmatizadas e prestigiadas, bem como o conceito de preconceito linguístico. De acordo com os PCNs de Língua Portuguesa

A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas **variedades** dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos **preconceitos** decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum considerar as **variedades linguísticas** de **menor prestígio** como inferiores ou erradas (Brasil, 1998, p. 26, grifos nossos).

A BNCC segue a mesma linha teórica, trazendo como competências específicas da disciplina de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental a compreensão da língua como fenômeno cultural, histórico, social, **variável e heterogêneo**, além da compreensão do fenômeno da variação linguística como algo natural a qualquer língua (Brasil, 2018). Pode-se perceber que os principais documentos orientadores da educação no Brasil estão de acordo com as concepções da Sociolinguística, e não orientam um ensino voltado apenas à memorização de regras da norma-padrão. A ideia de que a norma-padrão é um “modelo ideal de língua” superior a todas as outras variedades, embora ainda seja uma concepção muito comum entre os professores de Português, não é sustentada em nenhum dos documentos que regulamentam o ensino de Português no Brasil.

A partir de tudo o que foi visto na disciplina, propôs-se o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa em uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental. A análise teve como objetivos verificar se as concepções da Sociolinguística orientam a coleção didática como um todo e se os autores abordam satisfatoriamente no material conceitos importantes da Sociolinguística, como a variação e o preconceito linguístico. Como explicado anteriormente, o trabalho com esses conteúdos consta como obrigatório nos PCNs e na BNCC, de modo que os livros didáticos mais recentes costumam trazê-los. No entanto, alguns livros trabalham as questões da variação e do preconceito linguístico apenas superficialmente, em uma ou duas seções, e o restante do material volta a ser elaborado com base nas concepções da norma-padrão e das Gramáticas Tradicionais, como demonstrado na pesquisa de Petermann e Alves (2018). Portanto, neste trabalho buscou-se fazer uma análise crítica e reflexiva da coleção didática escolhida, verificando se as concepções sociolinguísticas realmente fundamentam a obra em questão.

A coleção didática escolhida foi “A Conquista”³, de autoria de Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilho, e publicada pela editora FTD no ano de 2022. A coleção conta com quatro volumes (6º, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental) e, de acordo com a editora, “assegura o desenvolvimento de competências e

³ A coleção pode ser acessada em: <https://pnld.ftd.com.br/pnld-2024/colecao-a-conquista-lingua-portuguesa-pnld-2024-v2/>. Acesso em: 8 set. 2024.

habilidades definidas pela BNCC para a disciplina e foca em garantir a participação dos estudantes de maneira crítica, consciente, ética e colaborativa em diversas situações comunicativas e nas práticas sociais, culturais e literárias” (FTD, 2023). Analisou-se a versão do professor dos quatro volumes, e os resultados encontrados estão descritos na seção “Discussão e Análise dos Dados”. Além dessa seção, o presente trabalho apresenta também a fundamentação teórica utilizada como base para o desenvolvimento da pesquisa, os procedimentos metodológicos adotados na análise dos livros didáticos, e, por fim, as considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nas últimas décadas houve uma mudança nas concepções de ensino de Língua Portuguesa. Não muito tempo atrás, acreditava-se que a tarefa do professor de português era ensinar os alunos a falar e escrever “corretamente”, ou seja, de acordo com o que previa a Gramática Normativa. Mollica e Ferrarezi Jr (2016, p. 169) afirmam que, quando algumas pessoas passaram a chegar à escola, tinham sua língua estigmatizada, de maneira que os próprios professores muitas vezes julgavam que as formas como elas se expressavam eram “erradas” e que elas deveriam ir se corrigindo para conseguirem aprender o jeito “certo” de falar. Isso acabava deixando os alunos apreensivos quando precisavam falar, pois se sentiam constrangidos em falar algo “errado” e serem corrigidos. Assim, a maioria optava por uma postura calada em sala de aula, fazendo com que ocorresse na escola o que o autor chama de “pedagogia do silenciamento”.

No entanto, nos últimos anos, a adoção da BNCC como documento norteador do que deve ser trabalhado nas escolas de todo o país, juntamente com a movimentação de sociolinguistas e linguistas em geral trouxeram uma mudança no que se entendia como o objetivo da aula de português. A BNCC retira o foco do ensino de português da gramática normativa e/ou norma-padrão, para adotar uma perspectiva sociolinguística a respeito da língua, tanto escrita quanto falada. Nesse sentido, passaram a fazer parte da discussão sobre o ensino de português conceitos como variação linguística, mudança linguística, preconceito linguístico, variedades estigmatizadas e prestigiadas, dentre outros.

Ao colocarem a variação linguística como uma questão no currículo de Língua Portuguesa, os PCNs e a BNCC trouxeram não apenas mais um conteúdo para ser trabalhado com os alunos, mas toda uma mudança na concepção de ensino de língua. A ideia de “Língua Portuguesa” da maioria dos professores – e também da população em geral – é o modelo prescrito nas gramáticas normativas. Essa concepção está fundamentada em uma série de equívocos: existe uma variedade certa e superior a todas as outras, a Língua Portuguesa é um bloco homogêneo acabado, e a tarefa do professor de português é ensinar o aluno a falar e a escrever de acordo com a norma-padrão.

No livro “Preconceito Linguístico”, Bagno (2021) aborda o mito da língua homogênea, afirmando que essa ideia está tão arraigada na sociedade brasileira

que até mesmo intelectuais de renome, como Darcy Ribeiro, se deixaram enganar por ela. De acordo com Bagno:

Não existe nenhuma língua no mundo que seja 'una', uniforme e homogênea. O monolinguismo é uma ficção. Toda e qualquer língua humana viva, é, intrinsecamente e inevitavelmente, heterogênea, ou seja, apresenta variação em todos os seus níveis estruturais (fonologia, morfologia, sintaxe, léxico, etc.) e em todos os seus níveis de uso social (variação regional, social, etária, estilística, etc.) (Bagno, 2021, p. 27).

Coelho *et al.* (2021, p. 59) concordam com Bagno, afirmando que o fato de a variação ocorrer em todos os níveis linguísticos atesta a visão da língua como um sistema heterogêneo. Os autores ressaltam que essa heterogeneidade não implica em caos ou desorganização; ao contrário, trata-se de uma heterogeneidade estruturada. Há regras que explicam como, porque e em quais contextos a variação ocorre.

O conceito de variação está intimamente ligado ao de heterogeneidade, pois dizer que a língua é heterogênea significa dizer que ela apresenta variação. Conforme mencionado anteriormente, a variação está presente em todos os níveis da língua: nível fonético-fonológico, morfológico, sintático, lexical, semântico e discursivo.

Bagno (2017, p. 79) afirma que onde existe variação, existe avaliação. O comportamento linguístico é um indicador da posição social que determinado indivíduo ocupa na pirâmide econômica. Os grupos sociais são diferenciados pelo uso da língua, e a fala de pessoas com maior status e poder é mais valorizada. Devido a esse julgamento que não é linguístico, pois não há nada que faça a variedade de fala das pessoas mais "cultas" ou de classe alta ser melhor que a dos demais falantes, surge o chamado preconceito linguístico, definido por Bagno como a discriminação e o julgamento de uma variedade linguística em relação a outras, atribuindo valores negativos a determinadas formas de falar.

Frosi *et al.* (2010, p. 23) afirmam que "via de regra a língua do grupo dominante, a língua de prestígio, é considerada, pela sociedade em geral, mais bonita, expressiva e lógica, além de ser mais capaz de exprimir pensamentos abstratos; enquanto a língua minoritária tende a ser agramatical, empobrecida e rude", tornando-se objeto de preconceito. Mollica e Braga (2010) concordam com a ideia de Frosi *et al.* (2010), afirmando que "embora os julgamentos de valor não se apliquem [cientificamente], os padrões linguísticos estão sujeitos à avaliação social positiva e negativa e, nessa medida, podem determinar o tipo de inserção do falante na escala social" (Mollica e Braga, 2010, p. 13).

É papel do professor de português trabalhar para que os alunos façam reflexões críticas sobre os fenômenos linguísticos, e não apenas reproduzam os mitos do senso comum, que além de estarem equivocados cientificamente, incitam atitudes preconceituosas contra grupos sociais que já são estigmatizados

em outras áreas da sociedade. No entanto, para respeitar a heterogeneidade da língua, o aluno precisa primeiramente conhecer o quadro de variação linguística existente no Brasil. Isso só será possível com a adequação dos materiais didáticos, que deverão abordar a questão com qualidade e profundidade, e também com a mudança da concepção de língua dos próprios professores de português.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em relação à metodologia, seguiu-se uma série de passos. Primeiramente, escolheu-se a coleção didática a ser analisada, utilizando como critério de seleção uma coleção que fizesse parte do Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). O PNLD é um programa do Governo Federal destinado a avaliar e disponibilizar obras didáticas às escolas públicas do Brasil, incluindo as redes federal, estadual e municipal. Por se tratar de um programa de grande abrangência, é importante que os materiais didáticos selecionados para fazerem parte do programa sejam de qualidade e cuidadosamente escolhidos.

O segundo critério utilizado para a escolha foi a disponibilidade da obra, ou seja, a coleção deveria estar disponível na íntegra em versão digital. Consultando a lista de obras que fazem parte do PNLD 2024, localizou-se a coleção “A Conquista”, da editora FTD, com todos os volumes disponíveis para consulta online. Os quatro volumes (6º, 7º, 8º e 9º ano) da versão para professor foram cuidadosamente analisados a fim de encontrar aspectos relacionados direta ou indiretamente à variação linguística, preconceito linguístico ou outros tópicos estudados ao longo da disciplina de Sociolinguística. Todos os tópicos relevantes para a pesquisa foram separados para serem posteriormente analisados quanto à qualidade e pertinência, conforme a metodologia para análise de livros didáticos elaborada por Bagno (2017).

Bagno (2017) elabora um roteiro para auxiliar os professores de Língua Portuguesa a analisar a adequação do tratamento dado pelos livros didáticos aos fenômenos da variação e da mudança linguística. Esse roteiro, transcrito a seguir, foi utilizado como metodologia para avaliar a coleção didática escolhida.

1. O livro didático trata da variação linguística?
2. O livro didático menciona a pluralidade de línguas que existem no Brasil?
3. O tratamento se limita às variedades rurais e/ou regionais?
4. O livro didático apresenta variantes características das variedades prestigiadas (falantes urbanos, escolarizados)?
5. O livro didático separa a norma-padrão da norma culta (variedades prestigiadas) ou continua confundindo a norma-padrão com uma variedade real da língua?
6. O tratamento da variação no livro didático fica limitado ao sotaque e ao léxico, ou também aborda fenômenos gramaticais?
7. O livro didático mostra coerência entre o que diz nos capítulos dedicados à variação linguística e o tratamento que dá aos fatos da gramática? Ou continua, nas outras seções, a tratar do “certo” e do “errado”?

8. O livro didático explicita que também existe variação entre fala e escrita, ou apresenta a escrita como homogênea e a fala como lugar do erro?
 9. O livro didático aborda o fenômeno da mudança linguística? Como?
 10. O livro didático apresenta a variação linguística para dizer que o que vale mesmo, no fim das contas, é a norma-padrão?
- Bagno (2017, p. 125-140)

DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Como resultado da análise dos livros, foram encontrados tópicos sobre variação linguística em todos os quatro volumes da coleção, sendo que nos livros do 6º, 7º e 8º anos essa temática constava no sumário como um capítulo específico, que continha inclusive exercícios e sugestões de trabalhos para serem realizados com os alunos. No livro do 9º ano, apesar de não haver um capítulo específico sobre variação linguística, a temática era mencionada em outros. A seguir, estão descritos de forma mais detalhada os resultados encontrados nos livros didáticos de cada ano da coleção.

LIVRO DIDÁTICO DO 6º ANO

No livro do 6º ano, logo no primeiro capítulo há uma seção específica sobre variação linguística, intitulada “Variação linguística e adequação de linguagem: variações geográficas, históricas, socioculturais e situacionais”. Na introdução do capítulo 1, um dos objetivos do capítulo é “identificar os tipos de variação linguística e o conceito de norma-padrão”. Ao folhearmos o livro até a seção sobre variação linguística na página 25, ao contrário do que se poderia supor pelo sumário, o livro didático não aborda diretamente os tipos de variação, mas sim a questão da adequação da linguagem.

Nesta seção, é interessante notar a frase “a língua possibilita **inúmeras formas** de utilizar a linguagem e **seu uso irá depender de fatores diversos** ligados às situações de comunicação, à finalidade do texto e à relação com o interlocutor” (Beltrão; Gordilho, 2022, p. 25). Essa visão sobre a língua está de acordo com a teoria sociolinguística, pois entende que não há apenas uma forma correta de utilizar a língua, e reconhece que o tipo de linguagem utilizado deve se adequar às situações comunicativas. Os exemplos que o livro traz também são interessantes, pois são duas formas diferentes de utilizar a língua escrita em um mesmo contexto. O fato de os exemplos trazerem variação na língua escrita já mostra que as autoras não acreditam na dicotomia “a fala é informal e a escrita é formal”.

As primeiras questões apresentadas também são interessantes, pois não têm como objetivo fazer o aluno dizer qual forma está certa e qual está errada, mas sim pretendem fazer com que o aluno reflita sobre ambas as possibilidades.

Como foram analisados os livros do professor, as páginas trazem diversas orientações para os professores, que também são relevantes para a pesquisa, pois acabam mostrando o posicionamento das autoras do material didático.

Por meio dessas orientações, é possível perceber que as autoras adotam como posicionamento teórico a proposta de Marcos Bagno no que se refere à divisão das variedades linguísticas em prestigiadas e estigmatizadas, reconhecendo que não há hierarquia entre elas, mas sim diferentes valorações sociais. Além disso, as autoras afirmam explicitamente que “a língua é um conjunto de variações⁴ linguísticas” (Beltrão; Gordilho, 2022, p. 25), o que está de acordo com todos os autores estudados ao longo da disciplina de Sociolinguística. Também é importante ressaltar que as autoras sugerem como leitura complementar para o professor um capítulo de livro escrito por Marcos Bagno.

Avançando na seção, a próxima página (26) continua a tratar da temática da variação linguística na escrita, agora por meio de uma capa de revista. Assim como nos exercícios anteriores, estes também trazem uma proposta mais reflexiva e crítica, e não há exercícios solicitando a reescrita do título da revista utilizando uma linguagem mais formal, por exemplo, pois as autoras do livro didático pretendem que os alunos percebam que há um motivo para os autores da revista optarem por uma linguagem informal, mais próxima da fala cotidiana. Esse tipo de exercício é importante para que os alunos desenvolvam a consciência de que não há uma única forma certa de utilizar a língua escrita, pois precisamos adequar a nossa escrita ao público-alvo e ao gênero textual que está sendo produzido.

Após, as autoras apresentam um conceito de norma-padrão. O conceito apresentado pelas autoras é um pouco diferente do proposto por Bagno (2021, p. 98), que considera que “a norma-padrão é muito mais um discurso sobre a língua do que propriamente um guia para os usos adequados e corretos da língua” e “a norma-padrão não faz parte da língua [...] ninguém fala a norma-padrão”. Devido à expressão “**nem sempre** essas regras correspondam”, é possível que o aluno entenda que existem pessoas que às vezes utilizem essas regras, ou seja, que realmente falem a norma-padrão. É importante ressaltar que a norma-padrão não existe enquanto variedade linguística, ou seja, não é falada nem escrita por ninguém.

No entanto, é realmente difícil elaborar um conceito de norma-padrão que não seja demasiadamente complexo para alunos de 6º ano. A definição encontrada pelas autoras também apresenta pontos positivos, como o fato de elas não colocarem a norma-padrão como a forma certa da língua e, inclusive, reconhecerem que é a situação comunicativa que definirá se é necessário utilizar uma linguagem mais formal ou mais informal.

Para finalizar a seção sobre variação linguística, as autoras trazem alguns exercícios sobre a temática da adequação da linguagem em um texto de divulgação científica intitulado “Vibranium da vida real”. Os exercícios são adequados para uma

4 Acredita-se que o termo mais adequado aqui seria “variedades linguísticas” ao invés de “variações”, pois de acordo com Coelho et al. (2021) variedade linguística é a fala característica de determinado grupo, enquanto que variação é um fenômeno que ocorre na língua, pelo qual duas formas podem ocorrer no mesmo contexto com o mesmo significado.

turma de 6º ano e contribuem para reforçar a ideia de que a língua escrita pode ser formal ou informal, dependendo do contexto e dos objetivos do autor do texto.

A temática do texto que vem a seguir é bastante atraente para alunos de 6º ano, pois nessa fase eles costumam gostar de super-heróis. O exercício pede para que os alunos identifiquem o tipo de variação linguística que predomina nesse texto. Acredita-se que não é tão relevante solicitar para que um aluno leia um texto com o único objetivo de classificar o tipo de variação linguística encontrado nesse texto, pois dessa forma trabalha-se somente com a habilidade de classificação, em vez de desenvolver uma reflexão crítica sobre o assunto.

Ressalta-se que poderia haver outros exercícios, com exemplos dos demais tipos de variação linguística, inclusive de variações faladas pelas variedades prestigiadas. Bagno (2017) ressalta que os livros didáticos, ao trabalharem a variação linguística, trazem somente exemplos de variedades estigmatizadas, dando a falsa impressão de que a fala dos falantes urbanos de alta renda e escolaridade não tem variação. As autoras do livro sugerem uma atividade muito interessante (Figura 01), que está de acordo com as propostas pedagógicas de Bagno (2017), porém essa atividade está como complementar, de modo que muitos professores poderão achar que ela é menos relevante que as demais. Acredita-se que essa atividade deveria ser obrigatória, pois, por meio dela, os alunos teriam acesso a um *corpus* de falas em contextos reais de comunicação, e poderiam perceber na prática a heterogeneidade da língua. De acordo com Bagno (2021, p. 124)

Em vez de ficar recorrendo à já cansada listinha de palavras que variam de um lugar para o outro ('mandioca' ou 'aipim', 'macaxeira' ou 'bergamota') ou à imitação grotesca de sotaques (como ocorre, por exemplo, nas telenovelas e minisséries supostamente ambientadas no Nordeste ou no Rio Grande do Sul, ou nos programas humorísticos que são elaborados sempre com base nos piores preconceitos sociais), a gente pode tentar conseguir filmagens ou gravações autênticas de falantes representantes das diversas variedades linguísticas brasileiras e explorá-las em sala de aula.

Figura 01: Atividade complementar sobre variação linguística no livro do 6º ano

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Variações linguísticas

Organize os estudantes em grupos e oriente-os a pesquisar vídeos ou áudios na internet em que as variações linguísticas do Brasil sejam observadas. Peça-lhes que exibam os falares de diferentes regiões sem que revelem de onde são, para que os demais grupos possam inferir a região do país onde aquelas variações ocorrem.

Após descobrirem as regiões, conclua enfatizando a diversidade de falares no país, e comente que nenhum falar pode ser considerado mais ou menos relevante que outro, uma vez que todos atendem às necessidades de seus usuários, e que respeitar as variações linguísticas contribui para evitar os preconceitos linguístico e social.

Além da seção “Variação linguística e adequação de linguagem: variações geográficas, históricas, socioculturais e situacionais” do primeiro capítulo do módulo 1, o livro didático do 6º ano também traz outra seção sobre a variação linguística no primeiro capítulo do módulo 3, intitulada “Variação geográfica ou regional”. Nos livros didáticos do 7º e 8º anos também constam seções sobre um dos tipos de variação linguística, que serão analisadas posteriormente.

A seção sobre variação geográfica inicia com questões sobre um conto popular que foi trabalhado anteriormente no livro. Essa escolha das autoras está de acordo com o recomendado por Bagno (2017), segundo o qual as atividades sobre variação precisam ser contextualizadas, e não inventadas a partir de exemplos já conhecidos. Após, as autoras trazem o conceito de variação geográfica, o qual está de acordo com o que preconizam os pesquisadores da área da Sociolinguística.

Os exercícios propostos sobre variação geográfica são contextualizados com uma tirinha de Armandinho e são adequados, abordando a variação como algo natural e não de forma negativa. Um dos exercícios apresenta uma lista de palavras e pede para que o aluno pesquise na internet como essas palavras são conhecidas em outros estados do Brasil. Além das duas seções que tratam especificamente

sobre o conteúdo da variação linguística, a perspectiva sociolinguística dos fenômenos da variação perpassa o livro didático como um todo.

As autoras, na orientação para os professores, afirmam que “o objetivo dessa atividade é promover a prática da observação, da análise e da comparação das regras prescritas pela gramática normativa e os usos no material observado” (Beltrão; Gordilho, 2022, p. 132). A presença dessa atividade em um capítulo sobre um conteúdo gramatical demonstra que as autoras adotam a perspectiva sociolinguística em todo o material didático, e não apenas nas seções específicas sobre variação linguística. Considerando os critérios 7 e 10⁵ estabelecidos por Bagno (2017) para analisar a qualidade da abordagem dos fenômenos de variação linguística nos livros didáticos, pode-se dizer que há coerência em todo o material, inclusive em capítulos dedicados à gramática. As autoras falam em “adequação” e não em “erro”. Essa perspectiva teórica se manterá nos demais livros didáticos da coleção.

LIVRO DIDÁTICO DO 7º ANO

O livro do 7º ano também contém um capítulo específico sobre variação linguística, intitulado “Variação geográfica e variação histórica” (Beltrão; Gordilho, 2022, p. 122). Como os capítulos do livro do 6º ano, estes também apresentam atividades contextualizadas com um texto, neste caso uma narrativa de memória de Malala Yousafazi. Após as atividades, há um box retomando o conceito de variação geográfica ou regional, muito semelhante ao box do livro didático do 6º ano. Porém, nesse livro, a variação geográfica é mais aprofundada, e as autoras trazem exemplos não só de variação lexical, mas também de variação fonético-fonológica.

A **variação histórica** é conceituada como “o processo de mudança que ocorre na língua ao longo do tempo”. Como exemplo, as autoras trazem um fragmento de jornal antigo, no qual a Língua Portuguesa escrita era muito diferente dos dias atuais. Há também uma atividade relacionada a uma tirinha de Adão, em que o personagem emprega uma forma de falar antiga. Nessa seção do livro, poderia haver alguma explicação no sentido de esclarecer para os alunos que “as mudanças na língua ocorrem a todo momento, ainda que nos sejam imperceptíveis” (Coelho et al., 2021, p. 70). Seria importante uma observação semelhante a essa, pois ajudaria a desconstruir o mito de que a Língua Portuguesa está “pronta”. Da forma como foi abordado o conteúdo, pode ser que os alunos tenham a impressão de que antigamente houve mudanças na língua, mas nos dias de hoje não há mais.

5 Critério 7: O livro didático mostra coerência entre o que diz nos capítulos dedicados à variação linguística e o tratamento que dá aos fatos da gramática? Ou continua, nas outras seções, a tratar do “certo” e do “errado”?
Critério 10: O livro didático apresenta a variação linguística para dizer que o que vale mesmo, no fim das contas, é a norma-padrão?

No livro do 7º ano não há mais capítulos dedicados exclusivamente à questão da variação linguística, mas em um dos capítulos, intitulado “Registros ou níveis de linguagem”, as autoras trazem a definição de registro. Apesar de as autoras utilizarem o termo “variação mais monitorada”, que está de acordo com a noção de *continuum* elaborada por Bortoni-Ricardo (2019, p. 24), elas cometem um pequeno deslize ao utilizarem a expressão “pronunciar corretamente as palavras” (Beltrão; Gordilho, 2022, p. 171). Essa expressão não é adequada e vai de encontro a todo o restante do material didático, pois dá a entender que só existe uma pronúncia correta das palavras: a prescrita pela norma-padrão.

No entanto, o restante da abordagem dos conceitos de registro formal e informal no capítulo foi bastante adequada, pois faz o aluno refletir sobre a ideia de que a nossa fala se molda aos diferentes contextos de comunicação. Uma das atividades propostas pelas autoras foi a análise do registro empregado em uma conversa de WhatsApp. As autoras ressaltam que

Um mesmo falante pode usar diferentes registros em um só dia ou em uma mesma interação, se assim o desejar [...]. Os diferentes registros ou níveis de linguagem são mais um exemplo de que a variação faz parte da língua. Julgar que determinado registro ou variedade é melhor do que outro, sem considerar os diferentes fatores que produzem essa variação, como o contexto de uso, apenas reforça o preconceito linguístico, que deve ser combatido (Beltrão; Gordilho, 2022, p. 172).

Por fim, destaca-se novamente a presença constante da perspectiva de que a variação linguística é um fenômeno natural da língua e de que não há uma variação melhor ou pior que a outra. No capítulo referente à concordância verbal, a abordagem das autoras é bastante adequada, pois elas apresentam a concordância de acordo com a norma-padrão, que é um conhecimento que precisa ser disponibilizado aos alunos, mas também não colocam essa forma como uma obrigatoriedade em todas as situações. Elas reforçam que não é errado deixar de seguir as regras de concordância verbal estabelecidas pelas gramáticas normativas.

Além disso, as autoras destacam que não realizar a concordância verbal não é algo exclusivo de falantes de variedades mais pobres ou de baixa escolaridade, mas é algo comum em todas as variedades do português, inclusive nas dos falantes mais escolarizados e na própria imprensa. Esse é um ponto muito positivo do livro, pois, de acordo Bagno (2021, p. 129)

Mesmo os livros didáticos que conseguem tratar da variação linguística de maneira relativamente satisfatória acabam deixando de lado as variedades urbanas. Por causa do prestígio socialmente conferido à fala dos cidadãos urbanos mais letrados, fica a ilusão de que eles se comportam linguisticamente de acordo com as prescrições da gramática normativa.

Como ocorreu em outras seções desse livro e nos demais da coleção, as autoras sugerem que os alunos colem exemplos de falas reais, tanto de falantes de variedades urbanas e escolarizados, como de falantes de variedades rurais

para observar a concordância verbal na fala. Essa é uma atividade extremamente importante de ser realizada com os alunos, pois eles perceberão que sua fala também tem aspectos muito parecidos com a fala de pessoas que eles julgam “falar errado” ou “falar mal o português”.

LIVRO DIDÁTICO DO 8º ANO

O livro didático do 8º ano traz uma seção no capítulo 1 do primeiro módulo intitulada “Variação sociocultural”. A seção é introduzida com a frase “Sabe-se que **a língua é heterogênea**, isto é, **está em constante mudança**, portanto **as variações fazem parte dela**. Algumas dessas variações são decorrentes de vários fatores relacionados aos falantes, como área de atuação profissional e grau de escolaridade” (Beltrão; Gordilho, 2022, p. 32). A partir dessa introdução, as autoras trabalham com exercícios voltados à variação sociocultural no conto “Planetas habitados”, que foi trabalhado anteriormente no módulo. Após, apresentam o conceito de variação sociocultural.

O conceito está claro e de acordo com as teorias estudadas ao longo da disciplina de Sociolinguística. As autoras trazem atividades com tirinhas, semelhantes aos dos outros livros didáticos. Porém, o trabalho com a variação sociocultural é pouco explorado, cabendo ao professor trazer mais atividades que complementem o conteúdo.

Em outra seção do livro didático, intitulada “Competência Comunicativa”, há uma questão que reflete a perspectiva das autoras adotada em toda a coleção: a de não considerar a norma-padrão como a única certa em todos os contextos de comunicação.

Como ocorreu nos demais livros didáticos da coleção, as autoras sugerem uma pesquisa para “verificar a real situação de uso do pronome cujo pelos falantes” (Beltrão; Gordilho, 2022, p. 139). Esse é um ponto muito positivo do livro, pois demonstra uma preocupação das autoras com a fala real dos brasileiros, e não somente em explicar regras da gramática normativa. Também se destaca que na explicação do pronome cujo, as autoras escrevem que “atualmente, o pronome cujo é pouco utilizado. Em geral, é empregado apenas em textos escritos e em gêneros formais. Nem mesmo os falantes mais escolarizados costumam empregar esse pronome em sua fala diária ou nos textos que escrevem no cotidiano” (Beltrão; Gordilho, 2022, p. 135).

LIVRO DIDÁTICO DO 9º ANO

O livro didático do 9º ano é o único que não possui uma seção específica sobre a variação linguística. No entanto, a perspectiva das autoras sobre o fenômeno aparece em outros momentos da obra, como no capítulo sobre os Pronomes Relativos, no qual as autoras sugerem uma pesquisa em textos reais para verificar qual dos pronomes aparece mais (“que” ou “o qual”).

No capítulo sobre “Verbos de Ligação”, as autoras novamente ressaltam para o professor a importância de atividades contextualizadas, ao invés de somente decorar sem qualquer reflexão listas de verbos. Nas palavras das autoras,

Procure deixar claro que só é possível classificar o verbo como de ligação **dentro de um contexto**. Não é eficaz, portanto, memorizar a lista dos verbos que comumente funcionam sintaticamente como verbos de ligação. Explore os elementos oferecidos, comparando o valor diferente que os verbos como andar, ficar e estar podem ter, **dependendo do contexto em que são empregados** (Beltrão; Gordilho, 2022, p. 70).

Do livro didático do 9º ano, também se destaca o trecho de orientação para o professor abaixo, que trata das regras de colocação dos pronomes na Língua Portuguesa. As autoras reconhecem que as regras de colocação dos pronomes são arcaicas e soam muito estranhas para os alunos. No entanto, reafirmam o compromisso do professor de Língua Portuguesa em ensinar a gramática normativa aos alunos, pois entendem que esse é um instrumento importante em determinados contextos, e o aluno deve ter a habilidade de utilizá-lo se julgar necessário. Essa perspectiva está de acordo com Bagno (2021, p. 79)

Por mais que os linguistas rejeitem a norma-padrão tradicional, por não corresponder às realidades de uso da língua, eles não podem desprezar o fato de que, como bem simbólico, existe uma demanda social por essa ‘língua certa’, identificada como um instrumento que permite acesso ao círculo dos poderosos, dos que gozam de prestígio na sociedade.

Por fim, há um exemplo do capítulo sobre Regência Verbal, que novamente reforça a perspectiva teórica adotada pelas autoras em toda a coleção didática. Nesse capítulo, as autoras apresentam a regência de vários verbos de acordo com a gramática normativa, mas ressaltam que no dia a dia os falantes utilizam outras regências. Não há uma crítica sobre esse fato, mas também não há uma abordagem mais aprofundada sob a perspectiva da variação e da mudança linguística. Esse seria um bom local do livro para tratar do assunto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A coleção didática “A Conquista” contempla de forma bastante adequada o conteúdo da variação linguística, trazendo seções específicas sobre o conteúdo em capítulos dos livros do 6º, 7º e 8º ano. A abordagem do conteúdo está condizente com o que vimos na disciplina de Sociolinguística e com a proposta de Bagno (2017). Das 10 perguntas que foram observadas na análise de acordo com o roteiro sugerido pelo autor, 8 tiveram uma resposta positiva em relação à qualidade do material.

A coleção didática trata da variação linguística. O tratamento não se limita apenas às variedades rurais/regionais (em vários momentos as autoras trazem as variedades prestigiadas e a escrita como exemplos onde ocorre variação); a coleção

apresenta uma separação entre os conceitos de norma-padrão e variedades prestigiadas, adotando a norma-padrão como aquela preconizada pela gramática tradicional; a abordagem das questões de variação não é limitada somente ao léxico, sendo abordada também em tópicos gramaticais (como no caso das concordâncias verbal e nominal, além da transitividade); a coleção também foca bastante nas diferenças existentes entre a fala e a escrita, ressaltando sempre o contexto de comunicação, e nunca dizendo que a fala é informal e a escrita é formal; e, por fim, a coleção trata a questão da variação linguística como algo normal da língua, e não como um problema ou um desvio da norma-padrão.

A norma-padrão não é colocada no centro, nem no rótulo de “língua certa”, mas é tratada como um conhecimento que o aluno precisa adquirir para utilizar em certos contextos de comunicação monitorados em que ela é exigida. Essa perspectiva de ensino está de acordo com Bagno (2017), como já mencionado anteriormente, e com Bortoni-Ricardo (2019, p. 15, grifos nossos), que afirma que

Os alunos que chegam à escola falando ‘nós chegemu’, ‘abrido’ e ‘ele drome’, por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais, mas **têm o direito inalienável de aprender as variantes de prestígio dessas expressões**. Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social.

Os exercícios e propostas de atividades também estão de acordo com as propostas pedagógicas dos autores estudados na disciplina, pois buscam fazer com que o aluno assuma uma posição crítica e reflexiva sobre o fenômeno da variação, ao invés de fazê-lo ser uma espécie de juiz da fala alheia. Há vários exercícios que questionam o aluno sobre qual é a sua fala, a sua pronúncia, qual construção sintática ele utiliza no seu dia a dia, e confronta as respostas com a gramática normativa, mostrando que em muitos casos ela não é utilizada, nem por falantes escolarizados, “cultos” e em situações de alto monitoramento. Essa abordagem é importante, pois coloca a fala do próprio aluno como um exemplo real de variação, ao invés de trazer exemplos descontextualizados ou abordar somente a variação que ocorre na fala de pessoas pouco escolarizados, como se a fala das variedades prestigiadas da sociedade não apresentasse variação.

Alguns aspectos da coleção poderiam ser melhorados, especificamente as questões “O livro didático menciona a pluralidade de línguas que existem no Brasil?” e “O livro didático aborda o fenômeno da mudança linguística? Como?” O livro menciona que há muitas variedades linguísticas e que há registros formais e informais, mas não aborda especificamente a diversidade de línguas que existe no Brasil. De acordo com Bagno (2017), existem quase 210 línguas no território brasileiro além do português. Esse fato poderia ser mencionado em algum dos livros da coleção, mas infelizmente não é.

Em relação à questão da mudança linguística, essa nomenclatura não é utilizada na coleção. Bagno (2021, p. 137) ressalta que “alguns livros didáticos

abordam o fenômeno da mudança, mas quase nunca avançam no sentido de esclarecer que a mudança não parou, que a língua continua se transformando [...]". Na seção sobre variação histórica, as autoras trazem um ótimo exemplo de jornal antigo, em que é possível observar que a língua mudou não só no vocabulário, mas também na sintaxe. Porém, poderia haver algum trecho que deixasse mais claro para o aluno que a língua ainda está mudando.

Considera-se que a obra possui uma abordagem adequada e de qualidade com relação às questões de variação linguística, contemplando de forma positiva a maior parte das questões do roteiro proposto por Bagno (2017). As questões que não foram suficientemente bem desenvolvidas não diminuem a qualidade da obra, apenas exigirão que o professor complemente o material com atividades próprias.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. 56 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

BELTRÃO, E. S., GORDILHO, T. **A Conquista** – Língua Portuguesa: ensino fundamental: anos finais. 1 ed. São Paulo: FTD, 2022. [Coleção didática – versão do professor]. Disponível em: <https://pnld.ftd.com.br/pnld-2024/colecao-a-conquista-lingua-portuguesa-pnld-2024-v2/>. Acesso em: 8 set. 2024.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

COELHO, I. L. *et al.* **Para conhecer Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2021.

FROSI, V. M. *et al.* **Estigma**: cultura e atitudes linguísticas. Caxias do Sul: Educs, 2010.

MOLLICA, C.; BRAGA, M. L. **Introdução à sociolinguística**: o tratamento da variação. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MOLLICA, M. C.; FERRAREZI JR, C. **Sociolinguística, sociolinguísticas**: uma introdução. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

PETERMANN, R.; ALVES, L. H. Língua, variação e livro didático: análise da abordagem da variação linguística em manuais didáticos do Ensino Médio. **LínguaTec**, [S. l.], v. 3, n. 2, 2018.

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENTRE A COMPLEXIDADE E A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Brenda de Góis Cardoso¹

Resumo: O presente artigo explora a alfabetização e o letramento de adultos sob a ótica do pensamento complexo, com base nas contribuições de Edgar Morin e Paulo Freire. Este trabalho é um conjunto de narrativas reflexivas a respeito do pensamento complexo, que busca tecer considerações sobre o ensino no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando que a alfabetização desses cidadãos transcende a mera aquisição de habilidades técnicas, visto que se trata de um processo transformador que envolve a reconstrução da identidade e a emancipação social. A partir das reflexões de Freire, a alfabetização e o letramento são vistos como um ato político de empoderamento e libertação, capaz de capacitar os indivíduos a compreender e a intervir em sua realidade social. Além disso, é proposto um olhar crítico sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já que este documento basilar não contempla as particularidades do ensino de jovens e adultos. Finalmente, destaca-se a necessidade de políticas públicas e diretrizes que valorizem as experiências e trajetórias de vida desses alunos, argumentando que o verdadeiro desafio reside na criação de condições para que o aprendizado se torne uma experiência libertadora, capaz de transformar vidas e, por extensão, a sociedade.

Palavras-chave: Educação; Jovens; Adultos; Complexidade; Letramento.

1 INTRODUÇÃO: PERMEANDO MEU/NOSSO TRANSCENDER

O ato de ser professor é, de muitas maneiras, um ato de mergulhar de cabeça em um mundo de descobertas e desafios que transformaram não apenas a perspectiva acadêmica do docente, mas também sua visão de mundo e de si mesmo.

O objeto de reflexão deste artigo é a alfabetização e o letramento de adultos. Escolher este tema como linha de pesquisa desta autora foi mais do que uma decisão acadêmica, pois foi uma escolha pessoal carregada de significados. Cresci vendo meu pai, um homem trabalhador e honesto, lutar com a frustração e a limitação do analfabetismo. Para ele, a falta de habilidades de leitura e escrita não eram apenas uma barreira prática, mas uma fonte constante de constrangimento e autoestima abalada.

Ao iniciar minha jornada acadêmica, a importância da leitura e da escrita tornou-se ainda mais evidente. Não apenas como ferramentas essenciais para o sucesso acadêmico e profissional, mas como pilares fundamentais para a dignidade humana e a inclusão social. Cada página lida e cada palavra escrita não eram apenas exercícios intelectuais, mas atos de resistência contra a marginalização e a ignorância.

Durante as longas horas de estudo e pesquisa, muitas vezes, me encontrei refletindo sobre como essas habilidades fundamentais são frequentemente

¹ Universidade de Santa Cruz do Sul, brendacardoso1@mx2.unisc.br

subestimadas ou negligenciadas. Para meu pai, aprender a ler e escrever significaria mais do que simplesmente adquirir conhecimento, seria recuperar uma parte de si mesmo que fora negada por tanto tempo.

Nos seminários e nas discussões das quais participei, compartilhei não apenas teorias e estatísticas, mas também histórias pessoais e experiências íntimas. Cada colega de turma, cada professor, contribuía com uma peça do quebra-cabeça que eu tentava montar para entender melhor como poderia fazer a diferença no campo da alfabetização e do letramento de adultos.

Estudar, refletir e repensar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é, para mim, uma maneira de encontrar meu propósito e honrar a jornada de meu pai de uma forma que transcende a nós dois. Cada pesquisa realizada, cada artigo escrito, é um pequeno passo em direção a um futuro em que a alfabetização não será mais um privilégio, mas um direito básico de cada indivíduo.

Assim, o presente trabalho é, além de um estudo reflexivo, uma narrativa pessoal de transformação e esperança. Ademais, sabemos que a leitura e a escrita não são apenas ferramentas, pois elas são portas que se abrem para novas possibilidades, para a autonomia e para uma conexão mais profunda com o mundo. Aprender a ler e a escrever é como a luz, uma luz que nos liberta e nos permite voar para além e para nós mesmos.

Para finalizar este primeiro momento e contextualizar as ideias propostas pelo trabalho, é necessário mencionar que ele é fruto da disciplina Epistemologia da Complexidade, ministrada no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), na qual o conceito de complexidade foi apresentado e discutido pela turma, gerando diversas reflexões a respeito da prática educativa sob a perspectiva teórica de Edgar Morin. Tendo em vista os estudos da disciplina, justifica-se o uso de uma linguagem permeada pela subjetividade da presente autora, que, ao escrever, não pode desvincular do seu processo criador e, portanto, precisa enunciar-se em primeira pessoa.

No decorrer deste texto, irei abordar alguns aspectos a respeito da Educação de Jovens e Adultos. Em um primeiro momento, será falado sobre como o pensamento complexo, proposto por Edgar Morin, pode nos ajudar a entender a EJA e percebê-la como um processo de emancipação dos sujeitos, como foi apontado por Paulo Freire (2005).

Logo após, será realizada uma reflexão sobre os desafios e as complexidades que permeiam a alfabetização e o letramento dos jovens e adultos, a partir de um olhar sobre a Base Nacional Comum Curricular e falta de documentos que orientem o trabalho docente na EJA. Os autores Paulo Freire e Edgar Morin nos acompanham durante o processo de reflexão, visto que suas obras inspiradoras norteiam este artigo.

Por fim, na reflexão final, a teoria da complexidade é pano de fundo para se repensar a forma como se vê a Educação de Jovens e Adultos no contexto atual. Apesar de saber que a mudança e a transformação são necessárias e urgentes, é preciso que o educador tenha consciência de que todo esse processo de reconstrução da educação é lento, que a caminhada é árdua, pois a mudança precisa ocorrer na raiz do problema. Enfatizo, então, que para uma prática docente eficiente e humanizada na EJA, é necessário repensar e reformular as políticas públicas existentes, de forma a contemplar e a considerar os indivíduos que frequentam a educação fora da idade considerada certa para o processo de alfabetização e letramento.

2 A ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS COMO PRÁTICA DE UM PENSAMENTO COMPLEXO

No Brasil, após a ditadura, a Constituição de 1988 garantiu o ensino básico obrigatório e gratuito como um direito público estendido a todas as pessoas, incluindo aquelas que não tiveram acesso à escola na idade própria. Nesse sentido, há uma luta histórica pela igualdade do direito à educação, o que resultou na garantia da Educação de Jovens e Adultos como parte da educação básica e sendo responsabilidade dos sistemas públicos de ensino.

A alfabetização de jovens e adultos é um processo transformador e carregado de implicações sociais, culturais e pessoais. Inspirando-se nos escritos de Paulo Freire e nas reflexões presentes nos textos de Morin (2003), “Da necessidade de um pensamento complexo”, compreende-se a alfabetização não apenas como uma aquisição técnica de leitura e escrita, mas como um ato de empoderamento e libertação, de caráter transformador.

Freire (2005), em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, defende a ideia de que a educação é um ato político, para ele, a alfabetização vai além da decodificação de palavras, é uma prática de liberdade, uma oportunidade para que os indivíduos se tornem conscientes de sua realidade social e possam agir sobre ela. O autor argumenta que o processo educativo deve ser dialógico, envolvendo a troca de conhecimentos e experiências entre educadores e educandos, em uma relação de igualdade. Isso implica uma rejeição ao modelo bancário de educação, na qual o conhecimento é depositado de forma unilateral nos alunos. Em vez disso, Freire propõe uma educação problematizadora, que desafia os aprendizes a refletir criticamente sobre o mundo ao seu redor.

Nesse contexto, a alfabetização emerge como um processo de conscientização, visto que, para muitos adultos, aprender a ler e a escrever representa a abertura de um novo horizonte de possibilidades. A educação formal torna-se a chave que desbloqueia o acesso a informações, à cultura escrita e ao exercício pleno da cidadania. O ato de ler e escrever não é meramente instrumental, é existencial, já que, quando um adulto aprende a ler, ele não está apenas adquirindo uma habilidade funcional, mas também reconstruindo sua identidade, reescrevendo

sua história pessoal e coletiva. É o fato de o direito à dignidade ter sido negado a muitas pessoas adultas, que me motiva a continuar nesse caminho, um caminho de liberdade em busca de uma pesquisa significativa pessoal e socialmente.

Os textos de Morin fazem refletir sobre a importância de adotar uma visão complexa e não linear do mundo. No caso da alfabetização de adultos, essa perspectiva complexa é essencial, como nos mostra o autor, “a aceitação da complexidade é a aceitação de uma contradição, e a ideia de que não se pode escamotear as contradições numa visão eufórica do mundo”. (Morin, 2011, p. 64).

Não se pode reduzir o processo de aprendizagem à mera aquisição de habilidades técnicas, porque a alfabetização é um fenômeno que envolve dimensões emocionais, cognitivas, sociais e culturais. É um encontro com o “outro” e consigo mesmo, um processo de autodescoberta e de transformação do olhar sobre si e sobre o mundo.

Aprender a ler e a escrever é um ato de afirmação, como já posto aqui anteriormente. A leitura e a escrita, então, representam a possibilidade de romper com o silêncio e com a invisibilidade social, visto que a linguagem escrita, como ferramenta de expressão e comunicação, permite que os indivíduos se posicionem no mundo, reivindiquem seus direitos e participem de forma ativa na construção da sociedade. Para os adultos que, por diversas razões, não tiveram acesso à educação formal na infância, a alfabetização é um resgate de uma dívida histórica, é o reconhecimento de sua dignidade e o direito à educação como um bem público, capaz de criar horizontes em suas vidas.

Assim, a alfabetização e o letramento de adultos não podem ser vistos pelos órgãos públicos apenas como uma medida paliativa ou compensatória, pois são um direito humano fundamental e uma questão de justiça social. Cada pessoa tem o direito de acessar a cultura escrita e de usufruir dos benefícios que ela proporciona, essa aprendizagem é um processo que liberta e que capacita os indivíduos a lerem o mundo criticamente e a se posicionarem diante das estruturas de poder. É por meio desta educação, percebida como uma prática de libertação e conscientização, que todos poderão reconquistar a sua voz e o seu lugar na sociedade.

Segundo Morin (2003, p. 17), “o pensamento complexo nos abre o caminho para compreender melhor os problemas humanos”. É, então, sob o viés da perspectiva do pensamento complexo e da obra Paulo Freire que se compreende que alfabetizar é, antes de tudo, um ato de amor e de respeito pela humanidade do outro.

Dessa forma, a teoria da complexidade nos auxilia a reconhecer o potencial de cada pessoa de ser agente de sua própria história, de sua própria (auto)narrativa e nos ajuda a ver sob outro panorama o quanto o analfabetismo se tornou mais um problema social que carece de políticas públicas eficazes.

3 UMA REFLEXÃO ACERCA DOS DESAFIOS E COMPLEXIDADES NO LETRAMENTO DE ADULTOS

Para que possamos continuar as reflexões acerca dos múltiplos desafios que cercam a alfabetização e o letramento de jovens e adultos é necessário que façamos a distinção entre esses dois termos. Segundo Gabriel (2017), a diferença entre alfabetização e letramento está nas dimensões e objetivos de cada processo. A alfabetização refere-se ao aprendizado técnico da leitura e escrita, especialmente a consciência fonológica e a associação entre fonemas e grafemas, que permite a fluência e compreensão de textos. Trata-se de um processo focado nas habilidades cognitivas e linguísticas necessárias para a decodificação da escrita.

Já o letramento vai além das habilidades técnicas da alfabetização. Ele envolve a inserção do indivíduo nas práticas sociais que utilizam a língua escrita, incluindo os aspectos interativos e socioculturais do uso da escrita em diferentes contextos. Gabriel (2017) ressalta que o letramento se refere à participação competente em uma sociedade organizada a partir de diversos gêneros textuais, com múltiplas finalidades, sejam elas digitais, literárias ou profissionais. Portanto, enquanto a alfabetização se concentra na aquisição das habilidades básicas para ler e escrever, o letramento trata da capacidade de usar essas habilidades em contextos sociais variados e significativos.

Além disso, Gabriel (2017) também nos ajuda a corroborar para a ideia que defendemos, a de que não basta alfabetizar os indivíduos da EJA, é essencial que promovamos o pleno letramento dessas pessoas, preparando-as para participarem efetivamente das mais distintas esferas sociais, como aponta a citação a seguir: “Assim, adotar a perspectiva pedagógica do letramento implicaria preparar os alunos para a participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita.” (Gabriel, 2017, p. 83).

A tarefa de letrar jovens e adultos se apresenta como um desafio multifacetado, envolto em camadas de complexidade que vão além da mera construção das habilidades e competências propostas pela Base Nacional Comum Curricular. O processo de letramento da EJA transcende o espaço da sala de aula, ele está de maneira muito profunda arraigado nas vivências, nas histórias de vida, nos traumas e nas esperanças daqueles que, de repente, se veem diante de um novo universo: o da palavra escrita.

Dessa forma, o letramento deste grupo é, portanto, uma prática que exige sensibilidade, empatia e uma compreensão crítica do mundo, para que se possa tentar modificar as intempéries do contexto educacional. Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (2005), nos ensina que a educação deve ser um ato de liberdade, um processo de conscientização que permite aos indivíduos reconhecerem suas próprias potencialidades e o contexto social em que estão inseridos, para que possam agir e modificá-lo.

Neste sentido, a reflexão que proponho é que o ato docente na EJA não é uma tarefa em que o professor simplesmente ensina a ler e a escrever, mas sim, um agir a fim de possibilitar que esses indivíduos reconquistem sua voz e sua autonomia, reconhecendo-se como sujeitos históricos e agentes transformadores de sua realidade.

No entanto, ao mergulhar nessa jornada de letramento, me deparo com a complexidade inerente a essa prática. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que norteia o trabalho docente, ao propor diretrizes para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita, destaca a importância de uma abordagem que valorize o repertório cultural e as experiências prévias dos educandos. Entretanto, em nenhum momento contempla as peculiaridades e alteridades do ensino de jovens e adultos e sabemos que a realidade frequentemente se apresenta de maneira muito mais desafiadora do que as diretrizes curriculares podem prever.

A BNCC é um documento fundamental para a educação no Brasil e, ainda assim, apresenta uma lacuna significativa em seu texto: a ausência de uma seção específica dedicada ao ensino de jovens e adultos. Embora estabeleça diretrizes para a Educação Básica, contemplando desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, ela não considera os aspectos pedagógicos e metodológicos da EJA, nem estabelece competências e habilidades para esse ensino. Essa ausência reflete, em parte, uma desvalorização histórica desse segmento educacional, que lida com uma população diversa e com demandas muito específicas.

A falta de uma seção específica para esse ensino na BNCC dificulta a construção de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as trajetórias de vida desses estudantes, bem como as particularidades de seu processo de aprendizagem. A EJA não pode ser tratada como uma mera adaptação do currículo regular, ela exige uma abordagem diferenciada, que leve em consideração o tempo de vida, as responsabilidades, e as experiências acumuladas por esses indivíduos. Sem diretrizes claras, corre-se o risco de perpetuar práticas educativas que não dialogam com a realidade dos alunos, comprometendo a efetividade do processo de alfabetização e letramento.

Essa lacuna nos convida a refletir sobre a importância de repensar as políticas públicas e as diretrizes educacionais para incluir de maneira mais evidente a alfabetização e o letramento de jovens e adultos reconhecendo-a como um direito inalienável e como uma necessidade premente em nossa sociedade. A falta de atenção adequada a essa modalidade de ensino não é apenas uma omissão técnica, mas uma questão de justiça social.

O ensino de jovens e adultos se dá em um contexto em que o tempo já não é mais o mesmo da infância e, por isso, a prática docente precisa considerar as singularidades desse novo tempo que se apresenta ao professor e ao aluno no contexto da sala de aula. Além disso, muitos desses indivíduos carregam consigo

uma história de fracasso escolar, de exclusão, e, muitas vezes, de vergonha associada à falta de habilidades de leitura e de escrita. Esses fatores não podem ser ignorados ou tratados superficialmente, pois estão intrinsecamente ligados ao sucesso ou fracasso do processo de alfabetização e letramento.

Refletindo sobre esses desafios, percebe-se que o letramento de adultos exige mais do que uma metodologia pedagógica eficiente, pois requer uma abordagem humanizadora, que reconheça e valorize as histórias de vida, os saberes e as culturas dos educandos. Trata-se de construir um espaço de aprendizado em que o respeito mútuo e o diálogo são fundamentais, no qual o erro não é punido, mas compreendido como parte do processo de aprendizagem e cada pequena conquista é celebrada como um grande passo rumo à autonomia, tão almejada nos escritos de Paulo Freire.

Freire (2005) nos alerta sobre o perigo de uma educação bancária – aquela em que as instituições de ensino e os professores concebem o conhecimento como algo que pode ser depositado nos alunos de forma passiva. No processo de alfabetização e letramento de jovens e adultos, isso se traduz na necessidade de evitar práticas pedagógicas que desconsiderem o contexto e as vivências dos educandos, ignorando seus outros saberes que foram adquiridos ao longo da vida. Ao contrário, é preciso construir um processo dialógico, em que o conhecimento é construído coletivamente, a partir das experiências, vivências e das demandas reais dos participantes, percebendo-os como sujeitos ativos e humanizando a ação pedagógica.

Apesar disso, não é possível ignorar as dificuldades que surgem ao tentar implementar essa abordagem em um sistema educacional que, muitas vezes, privilegia a padronização e o controle, mesmo que em seus documentos aborde o “protagonismo” do aluno. O ensino da EJA, dentro dessa estrutura, pode ser visto como um ato de resistência, uma luta para manter a humanidade e a dignidade daqueles que decidem e têm a oportunidade de voltar a frequentar o espaço educativo. Cada palavra aprendida, cada texto compreendido, é um passo rumo à emancipação, não apenas individual, mas coletiva. Percebo o letramento do jovem e do adulto como uma prática capaz de possibilitar que esses cidadãos vivenciem esferas sociais que antes lhe foram negadas.

É nessa tensão entre o ideal e o real, entre a teoria e a prática, que o letramento de jovens e adultos se revela em toda a sua complexidade. Ao reconhecer essa complexidade, os professores iniciam a longa caminhada, que tem como objetivo encontrar uma maneira de melhorar a educação ofertada aos jovens e adultos. Entendo que esse processo é, antes de tudo, um compromisso ético e político, um ato de amor à docência, que exige a capacidade de enxergar o outro em sua totalidade, respeitando sua história e suas singularidades.

Assim, ao refletir sobre essa jornada, percebo que o verdadeiro desafio não está apenas em ensinar a ler e escrever, mas em criar condições para que o

aprendizado seja uma experiência libertadora, capaz de transformar vidas e, por extensão, a sociedade, pois possibilita que todos exerçam plenamente sua cidadania. Cabe aqui um questionamento para uma reflexão: como podemos, como educadores e como sociedade, suprir essa lacuna e garantir que a alfabetização e o letramento de jovens e adultos seja tratado com a seriedade e a sensibilidade que merece?

4 REFLEXÕES FINAIS SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: COMPLEXIDADE, DESAFIOS E IMPLICAÇÕES PARA POLÍTICAS PÚBLICAS

Após um longo caminho de transformações, a educação brasileira foi assegurada como um direito fundamental pela Constituição de 1988, que tornou o ensino básico gratuito obrigatório e uma responsabilidade do Estado. A Educação Básica brasileira, em suas diversas modalidades, inclui o direito à educação de jovens, adultos e idosos, conforme disposto nos artigos 206 e 208 da Constituição Federal e no artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esse direito implica “respeitar o aluno adulto, utilizando-se uma metodologia apropriada, que resgate a importância da sua biografia, da sua história de vida.” (Gadotti, 2014, p. 17).

Entretanto, embora a EJA seja uma modalidade da Educação Básica, cuja responsabilidade recai sobre estados e municípios, observa-se que as instâncias públicas, encarregadas de assegurar sua qualidade e implementação, tendem a priorizar o atendimento escolar de crianças e jovens em idade regular. Isso faz com que a maior parte dos recursos e esforços seja direcionada para garantir e melhorar essa etapa da escolarização. Contudo, ao priorizar um grupo, outros segmentos sociais, como os atendidos pela EJA, acabam sendo marginalizados e invisibilizados.

Sob esse viés, é fundamental reconhecer que jovens, adultos e idosos devem ter seu direito à educação assegurado e serem reconhecidos como parte integrante do corpo social, pois esses indivíduos, por muitos anos, vivenciaram situações de desigualdade e omissão por parte do Estado no que diz respeito à garantia de seus direitos educacionais. Como mencionado anteriormente, esse direito ainda enfrenta obstáculos no presente devido à falta de políticas públicas eficazes e de documentos que orientem adequadamente a prática docente, perpetuando assim uma situação de desigualdade e invisibilidade social. A Educação de Jovens e Adultos continua a ser tratada de forma secundária, como se não fosse uma prioridade, sendo ignorada e percebida como um problema inexistente.

Nesse sentido, reconhece-se a necessidade de uma prática docente orientada pelos paradigmas da teoria da complexidade, conforme propostos por Morin (2003), os quais são mutáveis e seletivos. Assim, compreende-se que o processo de mudança é lento e exige a transformação de estruturas socialmente perpetuadas, gerando uma desconstrução nos modos de pensar e agir. É por meio da ruptura

dessas estruturas que se poderá alcançar uma nova organização, capaz de integrar o que antes era separado e excludente.

A Educação de Jovens e Adultos avança lentamente rumo à desintegração dos paradigmas para se reconstruir. Nesse processo, é fundamental repensar o ensino, afastando-se de um paradigma simplificador e fragmentado, e aceitando a complexidade inerente aos sujeitos. A ação educativa na EJA requer uma abordagem que reconheça tanto a complexidade das trajetórias dos indivíduos que dela fazem parte quanto a complexidade da organização das instituições responsáveis pela oferta da educação básica. Ao adotar os paradigmas da teoria da complexidade de Morin (2003), entende-se que a educação não pode ser reduzida a métodos padronizados ou a um currículo rígido, mas deve se adaptar às múltiplas realidades se apresentam no contexto da sala de aula.

Isso posto, enfatizo que a transformação na EJA não é uma tarefa imediata, pois ela exige um esforço contínuo e consciente para desafiar e mudar as estruturas existentes, que são excludentes e impõe barreiras sociais dificultando o acesso à educação como direito fundamental. Essas estruturas, enraizadas em uma visão tradicional e limitada da educação, muitas vezes, não reconhece as particularidades dos alunos e complexidade de suas trajetórias, que inclui experiências de exclusão, trabalho precoce, responsabilidades familiares, entre outras, que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, o papel do educador na EJA vai além da simples transmissão de conhecimento de forma objetiva e dissociativa, o professor, antes de tudo, necessita aceitar e compreender o pensamento complexo para aplicá-lo a sua prática, visando um ato educativo humanizado e integrador. Isso implica em uma prática pedagógica que valorize o diálogo, a escuta e o respeito às diferentes experiências de vida, conforme preconizado por Paulo Freire.

Assim, o reconhecimento da complexidade dos sujeitos e do próprio ensino da EJA deve ser o ponto de partida para a construção de políticas públicas e práticas educativas que promovam a inclusão e a igualdade, rompendo com a lógica da invisibilidade e da marginalização que historicamente marcou essa modalidade de ensino. No entanto, há a necessidade de se compreender que a mudança e a transformação ocorrem lentamente. O professor precisa aceitar esse ritmo e ajustar suas expectativas à realidade, para que não se fruste ou acabe desistindo desse ato emancipatório, que busca a superação das desigualdades historicamente perpetuadas pela educação bancária no Brasil, que ainda não foi completamente erradicada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

D'ESPOSITO, M. E. W.; NEVES, R. DA C. **Pesquisando a partir da perspectiva da complexidade na área de linguística Aplicada**. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 31, n. 1, p. 239–259, jan. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.

GABRIEL, Rosângela. **Letramento, alfabetização e literacia: um olhar a partir da ciência da leitura**. Novo Hamburgo, 2017. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/1277>. Acesso em: 15 set. 2024.

GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. 1. ed. São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.

MORIN, Edgar. **Da necessidade de um pensamento complexo**. In: MARTINS, F. M.; SILVA, Juremir M. da (org). Para navegar no século XXI. 3^a ed. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2003. 280 p.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade**. Mira-Sintra.Pt: Publicações Europa-América, 1985.

SILVA, I.; SILVA, S.; ZANIN, N. **O uso de narrativas (auto) biográficas em pesquisas qualitativas**. Gavagai - Revista Interdisciplinar de Humanidades, v. 6, n. 1, p. 11-33, 17 dez. 2019.

ANÁLISE DE ABORDAGEM DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS *SER PROTAGONISTA: LÍNGUA PORTUGUESA*

Leonardo Froner Moreira¹

Kleber Eckert²

Resumo: Este artigo propõe uma análise da coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual para o Ensino Médio *Ser Protagonista: Língua Portuguesa*, com o propósito de avaliar sua abordagem referente ao tópico da variação linguística. Esses livros, publicados em 2014, são separados por ano e foram distribuídos pelo Projeto Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015 a 2017. Os critérios da análise foram as dez perguntas propostas pelo linguista Marcos Bagno no livro *Nada na Língua é por Acaso: por uma Pedagogia da Variação Linguística* (2023). O objetivo é pôr as propostas educacionais, conceituações e atividades relacionadas à variação linguística da coleção sob escrutínio e, assim, verificar se estão corretas, apropriadas, completas e se o uso destes volumes é recomendável a professores interessados em abordar a variação linguística em sala de aula.

Palavras-chave: Sociolinguística; variação linguística; ensino; língua portuguesa.

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa a analisar a coleção de livros didáticos para o Ensino Médio *Ser protagonista: língua portuguesa* (2014) no que se refere à abordagem do fenômeno da variação linguística. A avaliação seguiu critérios estabelecidos pelo linguista Marcos Bagno em seu livro *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística* (2023). Além deste, outros textos relevantes à Sociolinguística foram escolhidos para incorporar à análise dos dados obtidos: *Sociolinguística: uma introdução crítica*, de Louis-Jean Calvet (2018); a webconferência *Bases para uma pedagogia da variação linguística*, de Carlos Faraco (2020); bem como outros livros de Bagno, como *Dicionário crítico da Sociolinguística* (2017), *Sete erros aos quatro ventos* (2013) e *Preconceito Linguístico* (2022).

O objetivo é verificar quão precisas e apropriadas estão as abordagens ao tema da variação linguística nos livros didáticos. Esta pesquisa se justifica pelo fato de que esses textos auxiliam professores a levar à sala de aula temas como sotaque, diversidade linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas, bem como a norma-padrão. Logo, é imprescindível que os tópicos estejam adequadamente representados no aporte teórico das aulas.

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

2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – Campus Bento Gonçalves, kleber.eckert@bento.ifrs.edu.br

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como explica Bagno (2017, p. 224) em seu *Dicionário crítico da Sociolinguística*, a definição de língua é extremamente complexa, uma vez que pode ser conceituada sob muitas perspectivas. Para ele, a comunicação é uma capacidade inata da mente humana, logo, é avaliável sob o prisma da biologia e das ciências naturais, mas sua importância para a constituição de uma identidade coletiva não pode ser ignorada e seu impacto cultural supera qualquer definição. Essa mesma dificuldade é expressa pela célebre reflexão do linguista Ferdinand de Saussure (2021, p. 39), que afirmou em seu *Curso de Linguística Geral* (doravante, *CLG*) que outras áreas do conhecimento estudam objetos dados previamente enquanto, nos estudos da língua, “o ponto de vista que cria o objeto”.

Saussure (2021, p. 31) explica no *CLG* que, antigamente, o estudo da língua constituía-se apenas de três práticas: a Gramática, a Filologia e a Filologia Comparativa. A primeira surgiu na Grécia Antiga, como maneira de fixar os moldes e estruturas linguísticas dos grandes clássicos da literatura por meio de uma postulação normativa de certos e errados; a segunda se popularizou em 1777, e nela textos de épocas díspares são comparados, idiosincrasias linguísticas de certos autores são analisadas e inscrições em línguas arcaicas são decifradas; dessa prática surgiu a Filologia Comparativa, que foca no cotejo de diferentes línguas, avaliando diacronicamente suas respectivas evoluções (Saussure, 2021, p. 32).

Saussure (2021, p. 47) foca em sua obra no que toma como natureza essencial das línguas: suas mecânicas enquanto sistemas semióticos e fonológicos, perspectiva revolucionária que pavimentou como a área seria trabalhada em décadas por vir. No entanto, um dos discípulos do linguista, Antoine Meillet (1905 *apud* Calvet, 2018, p. 14), em crítica ao *CLG*, afirma que “ao separar a variação linguística das condições externas de que ela depende, Ferdinand de Saussure a priva de realidade; ele a reduz a uma abstração que é necessariamente inexplicável”. Para ele, tornar a Linguística um sistema abstrato excluía um de seus aspectos essenciais: o impacto que fatores extralinguísticos de ordem social ou histórica exerciam nas línguas naturais. Afirma Meillet (1905 *apud* Calvet, 2018, p. 16) que, como a língua é um fato social, sua ciência precisa ser social. Esse raciocínio chegou a sua conclusão lógica com a inauguração da Sociolinguística de William Labov na década de 1960 (Calvet, 2018, p. 16).

Essa faceta da Linguística desconsidera a diacronia dos estudos linguísticos e se opõe ao conceito de falante ideal como cunhado pelo linguista Noam Chomsky (Bagno, 2017, p. 424). A Sociolinguística abrange muitos objetivos, mas, dentre eles, “recorre aos fenômenos de ordem social para explicar os fenômenos linguísticos” (Bagno, 2017, p. 425) e “investiga as consequências sociais, culturais, políticas etc. da variação e da mudança (...)” (Bagno, 2017, p. 425-426). Desta última função, surgiu o estudo dos dialetos: a Dialetoлогия (Bagno, 2017, p. 84-85).

O termo “dialeto” caiu em desuso devido à carga negativa que traz consigo (Bagno, 2017, p. 84). Hoje, é preferível utilizar “variedade”, por não despertar imagens caricaturais de certos grupos de fala estigmatizada e por prover uma definição mais ampla: “[É] a fala característica de determinado grupo” (Coelho et al., 2019, p. 14). “Dialeto”, como aponta Bagno (2017, p. 84), costuma referir-se apenas a variedades regionais da língua e não abrange variedades sociais.

Além da variedade, há também a “variação”, que Coelho et al. (2019, p. 16) conceituam como um processo de concomitância nos planos lexicais, semânticos, morfológicos, fonológicos e pragmáticos da língua (Coelho et al., 2019, p. 23). É o fenômeno que explica haver dois ou mais termos de “mesmo valor referencial/representacional”, como explicam os autores. Além dessas duas palavras essenciais para a compreensão da Sociolinguística, há também a “variável”, definida (Coelho et al., 2019, p. 17) como o espaço na língua em que há a disputa entre duas ou mais formas, chamadas de “variantes” (i.e. mexerica/tangerina/bergamota; as pronúncias “tia” e “tchia”).

Segundo Bagno (2022, p. 27), a língua é heterogênea. Isso se aplica tanto sincrônica quanto diacronicamente, uma vez que apresenta mudanças ao longo do tempo, mas também porque falantes de comunidades distintas a utilizam diferentemente. Essa heterogeneidade contraria o senso comum, que demonstra uma tendência a unificar a língua num bloco singular e homogêneo, por vezes, confundido com a norma-padrão (Bagno, 2022, p. 26).

Explica Faraco (2017, p. 72) que a norma-culta e a norma-padrão são variedades prestigiadas na língua. A primeira constitui a fala e a escrita utilizadas pelas classes mais letradas da população em situações de monitoramento; a segunda é “um construto sócio-histórico que serve de referência para estimular um processo de uniformização” (Faraco, 2017, p. 73). Por definição, a norma-padrão não é verdadeiramente uma variedade, dado seu *status* de idealização inatingível da língua, o que não confere a ela a possibilidade de falantes.

Esse prestígio se opõe ao estigma que certas variedades menos escolarizadas, mais ruralizadas e vulneráveis socialmente sofrem (Bagno, 2022, p. 28). Mas o preconceito não é somente linguístico, e sim, social. Em exemplo, pessoas que usam o R em lugar de L (i.e. “Cláudia” por “Cráudia”, “chiclete” por “chicrete”) são tidas como maus falantes da língua (Bagno, 2022, p. 64), sendo que essa substituição foi essencial à formação do português, tanto que está presente em textos canônicos, como em *Os Lusíadas* (Bagno, 2022, p. 65-66).

Bagno propõe a reeducação sociolinguística no livro *Quatro Erros aos Quatro Ventos: a variação linguística no ensino de português*. Afirma ele que é papel do professor formar cidadãos cientes da complexidade dos usos da língua em dinâmicas sociais (Bagno, 2013, p. 175). Crianças nascem rodeadas por falantes, ou seja, quando chegam à escola, seu conhecimento linguístico primário está formado, precisa apenas ser formalizado (Bagno, 2013, p. 175-176). O “re” em “reeducação”

pressupõe que esse aprendizado precede mesmo a ida à escola, lugar em que é importante ao professor ser consciente na sistematização da língua, uma vez que é possivelmente o primeiro ambiente em que os estudantes estarão expostos ao julgamento linguístico.

O autor afirma que a língua pode ser uma forma de exclusão, controle e constrangimento de falantes do português estigmatizado. Sua reeducação linguística objetiva sobrescrever a ideia de que os alunos não sabem usar a língua; ensiná-los sobre a arbitrariedade do prestígio e estigma de variedades; assegurar-lhes acesso a outras maneiras de expressão, não como forma de corrigirem sua variedade estigmatizada, mas como meios de acessarem um número amplo de ambientes e situações; evidenciar manifestações de preconceito internalizado do alunado; promover o letramento e facilitar a apreciação da diversidade linguística como reflexo da pluralidade sociocultural (Bagno, 2013, p. 175-178).

Sobre a reeducação linguística, Faraco (2020, 0:08:22), na webconferência *Bases para uma Pedagogia da variação linguística*, afirma que um saber consistente é o que “reconhece a variação como intrínseca à realidade de qualquer língua, um saber que entende que não existe língua homogênea”. O objetivo é que alunos conheçam e entendam essa propriedade da língua; respeitem a pluralidade de falas e escritas, e, por fim, aprendam a transitá-la em segurança. Faraco (2020, 00:07:55) adverte, no entanto, que é preferível não trabalhar a variação em sala de aula se a pedagogia empregada for “cosmética e folclorizada”, visto que essa perspectiva acaba por reforçar noções danosas e estereótipos linguísticos. Segundo o autor (2020, 00:27:40), é um projeto utópico, mas necessário.

A legislação educacional brasileira abrange o ensino da variação linguística desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no ano de 1998. Os PCNs se propunham a ser referência para as discussões em sala de aula sobre os conteúdos e auxiliar os professores no “processo de revisão e elaboração de propostas didáticas” (BRASIL, 1998, p. 13). Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa,

[a] variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala (Brasil, 1998, p. 29).

Esta é uma descrição bem acurada em relação às definições e ideias aqui presentes. No entanto, os PCNs norteiam as discussões em sala de aula com o embasamento de especialistas na área, e suas propostas não costumam estar de acordo com a realidade menos idealizada das salas. A BNCC preenche essa lacuna

com seu sistema de habilidades, uma forma mais simples e ampla de planejar aulas e estar em conformidade com a legislação educacional.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As obras selecionadas foram os três volumes da coleção *Ser Protagonista: Língua Portuguesa*, organizados por Rogério de Araújo Ramos. Publicados em 2014, os livros são divididos por ano do Ensino Médio e se propõem a englobar cada uma das matérias de Literatura, Linguagem e Produção Textual, divisão que facilitou a análise da abordagem à variação linguística, uma vez que as menções ao conteúdo estavam inseridas na segunda parte de cada tomo. Esses livros foram publicados pela Edições SM, mas financiados e distribuídos pelo *Programa Nacional do Livro Didático* do Ministério da Educação de 2015 a 2017.

Como visto, o roteiro de análise foi formulado por Marcos Bagno em *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. Nele, o autor lista dez itens que um bom livro didático deve responder em sua abordagem da variação da língua na forma de subtítulos. São eles:

1. O livro didático trata da variação linguística?
2. O livro didático menciona de algum modo a pluralidade de línguas que existe no Brasil?
3. O tratamento se limita às variedades rurais e/ou regionais?
4. O livro didático apresenta variantes características das variedades prestigiadas (falantes urbanos, escolarizados)?
5. O livro didático separa a norma-padrão da norma culta (variedades prestigiadas) ou continua confundindo a norma-padrão com uma variedade real da língua?
6. O tratamento da variação no livro didático fica limitado ao sotaque e ao léxico, ou também aborda fenômenos gramaticais?
7. O livro didático mostra coerência entre o que diz nos capítulos dedicados à variação linguística e o tratamento que dá aos fatos de gramática? Ou continua, nas outras seções, a tratar do "certo" e do "errado"?
8. O livro didático explicita que também existe variação entre fala e escrita, ou apresenta a escrita como homogênea e a fala como lugar do erro?
9. O livro didático aborda o fenômeno da mudança linguística? Como?
10. O livro didático apresenta a variação linguística somente para dizer que o que vale mesmo, no fim das contas, é a norma-padrão? (Bagno, 2023 p. 125-138)

A análise se deu por meio de uma enumeração de todas as instâncias em que a ideia de variação linguística é abordada na coleção *Ser Protagonista: Língua Portuguesa*. Depois, cada conceituação ou atividade foi resumida e analisada. Ao final, as perguntas de Bagno foram respondidas com um breve comentário acerca da eficácia da execução, sua acurácia e a atratividade da apresentação. Essa avaliação, enfim, levou a um veredito relativo à validade do uso das obras em aula para trabalhar a variação linguística com alunos do Ensino Médio.

DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os livros abordam muitos tópicos relacionados à variação linguística. No volume um, há explicações acerca do tema em vinte e uma páginas. No segundo, em duas. O terceiro trabalha na Unidade 11 inteira, bem como em outras três páginas. Este número vai de encontro às previsões iniciais da análise, pois a frequência de menções a conteúdos dessa natureza é expressiva. Ainda assim, o volume dois não possui uma taxa exemplar dessas conceituações e atividades, o que é explicado pelos conteúdos trabalhados em cada ano do Ensino Médio.

“Linguagem: ser no mundo e com o outro”, do primeiro tomo, inicia com uma síntese indireta de pensamentos sociolinguísticos. O texto está em consonância com fundamentos da área e representa-os de maneira adequada:

A língua é um bem público. Ela está viva, e são os seus usuários quem a transformam ao longo do tempo. Sob esse ponto de vista, não existe certo ou errado, mas situações de interação, que exigem o uso da língua em suas diversas formas - por isso é essencial conhecê-las, apropriar-se delas.

Neste volume, você investigará as linguagens, [...] e descobrirá como a Linguística - ciência que estuda a linguagem verbal e as línguas - surgiu no início do século XX, transformando-se até o presente [...] (Ramos, 2014, v. 1, p. 185).

A menção inicial à variação está na página 191, cujo tópico “A língua como prática social” é introduzido por uma tirinha. Nela, os protagonistas Otto e Pedro se vestem como caipiras (camisa xadrez, chapéu de palha, calça jeans e bota) para seduzir uma moça chamada Aline. No segundo quadro, um aconselha ao outro que “capriche no sotaque”, e recebe a confirmação urbana e jovem “Só!”, a *punchline* se realiza no balão de fala “Óxente menina! O cabra aqui tá arrétado!!”. O humor é centrado na confusão dos personagens, que se vestem como pessoas do interior, mas falam em uma variedade estereotipicamente nordestina.

O texto que segue esta charge comenta seus aspectos linguísticos, contextualizando os sotaques, as motivações dos personagens e a graça gerada pela incongruência entre fala e vestimenta. Há uma breve menção, inclusive, ao cabimento de uma resposta como “Só!” para uma cena informal, mas sua inaceitabilidade em uma entrevista de emprego. Os parágrafos de discussão cobrem uma página, divagando sobre a maneira como o humor é atingido usando artifícios da narrativa sequencial como fonte, balões e caricaturas; como essa mesma piada seria traduzida para outra mídia e quais alterações deveriam ser feitas para adaptar a construção humorística, se aproveitando das exclusividades do novo meio; mas também:

os fatos que determinam a produção de sentidos em uma situação de uso; a maneira como os falares refletem ou constituem a identidade dos falantes; os valores sociais que a língua revela ou esconde; as relações que se estabelecem entre os participantes de uma interação; os usos mais ou menos adequados a cada situação ou contexto; os meios e modos como a língua se realiza; entre outros (Ramos, 2014, v. 1, p. 191).

Os parágrafos não mencionam “norma-padrão”, “variedades” ou “dialeto”. Mas, como não é um capítulo sobre a Sociolinguística em si, a ótica pela qual o texto é trabalhado não precisa ser apenas variacionista. Outro aspecto importante é a não-folclorização do sotaque, uma vez que os personagens que tentam se passar por pertencentes de outra comunidade são ridicularizados por saberem pouco das culturas de que se apropriam.

A segunda menção ao fenômeno ocorre na página 198, no entanto, esta conceitua explicitamente a variação. O que introduz o tema é o poema *Lisboa: aventuras*, de José Paulo Paes. Nele, o eu lírico viaja por Lisboa e se frustra com as tentativas de comprar algo banal como café e meias (que lá são “bica” e “peúgas”, respectivamente). Esta introdução, ao evitar associar a variação apenas ao interiorano ou periférico, hesita em criar uma perspectiva precisa do termo. Contrastando o português europeu com o do Brasil, o estranhamento é atribuído ao berço de nossa língua. O aluno sai da posição de julgar o falar de povos estigmatizados e é convidado a refletir sobre a forma como todos falamos em variedades do português.

O exemplo que sucede o poema é “provavelmente você já ouviu falar em jerimum ou abóbora”, fugindo da dicotomia clichê bergamota-tangerina ou mandioca-aipim. A conclusão “todas as línguas do mundo variam” é seguida por uma conceituação que aparece na seção “Anote” e define “variação linguística” como

o fenômeno comum às línguas de apresentar variações em função da época, região, situação de uso e das particularidades dos falantes. A língua usada por um grupo social específico, com características próprias, constitui uma variedade linguística (Ramos, 2014, v. 1, p. 198).

Então, há tópicos sobre variação diacrônica, regional, social, situacional e as normas padrão, culta, bem como a noção de adequação linguística. O trabalho feito até este momento não está distante do ideal, e as linhas a respeito das normas são igualmente esclarecedoras, mencionando na página 199 a atribuição arbitrária dos falantes a certas variedades; a ideia de que todos que se expressam em dada língua são falantes aptos e não há superiores ou inferiores; a normatização como consequência dos escritores sendo tomados como referência, e sua forma de expressão sendo alçada ao ideal por gramáticos (dessa maneira o livro conceitua a “norma-padrão”); a descrição do modo de falar de usuários da língua cultos, segundo critérios criados por pesquisadores, como escolaridade, hábitos culturais etc. (e a essa conceituação o texto refere à norma-culta). Sobre a adequação, o livro afirma:

Adequar-se linguisticamente significa empregar a variedade adequada a cada contexto de uso. Sendo as variedades urbanas de prestígio aquelas que dão acesso a boa parte das oportunidades profissionais e de participação na vida pública, é fundamental conhecê-las e se apropriar delas (Ramos, 2014, v. 1, p. 199).

Há um paratexto ao lado chamado “Ação e cidadania” que comenta o preconceito linguístico. O exposto até aqui é suficiente para responder algumas das questões que Bagno propôs. A primeira, “o livro didático trata [do tema]?” é respondida com uma afirmativa; a segunda, “o livro [...] menciona [...] a pluralidade de línguas [...] no Brasil?”, da mesma forma (inclusive, extrapolando essa perspectiva ao abordar a lusosfera). A terceira, “o tratamento se limita às variedades rurais ou regionais?”, pode ser respondida com as páginas 198 e 199, e todas as suas definições de variação não-diatópica. As perguntas 4 e 5, “o livro [...] apresenta [...] variedades prestigiadas [...]?” e “o livro [...] separa a norma-padrão da norma culta [...]?”, respectivamente, são replicadas em conjunto, uma vez que o texto as apresenta e as separa, deixando explícita a existência da segunda e a primeira como uma manifestação utópica da língua. No entanto, a nona pergunta, “O livro didático aborda o fenômeno da mudança linguística? Como?” não possui resolução satisfatória, uma vez que o texto dedicado ao assunto totaliza três linhas. Apenas é afirmado que a forma como as palavras são pronunciadas, escritas ou significadas muda, não havendo exemplos dessa ocorrência.

Na página 200, há duas atividades: a primeira utiliza um anúncio de revista destinado às mulheres da década de 1950 para discutir como a estranheza do texto para nós, falantes contemporâneos, gera um distanciamento da audiência para quem o texto foi criado; o segundo isola um trecho do roteiro do filme *Cidade de Deus* para fazer questões de caráter diatópico e diacrônico, uma vez que o filme se passa no Rio de Janeiro dos anos 60. A pergunta final contrasta ambos os textos e questiona o estudante a respeito de qual linguagem soa mais próxima da atualidade.

Na página seguinte há outra atividade semelhante falando de regionalismos sul-riograndenses, enquadrada em uma seção até então inédita chamada “Usina literária”. O texto utiliza um poema de Clineu Pires da Silveira, no entanto, o nome da obra não é especificado. De três questões, duas comentam o dialeto gaúcho sociolinguisticamente, direcionando o aluno a reflexões como “Qual seria o efeito criado no texto se o eu lírico escolhesse palavras de menos apelo regional?” (o que dista de uma mera atividade de reescrita para a norma-padrão) e “explique: as variedades linguísticas são expressão de identidade nos grupos sociais, ao mesmo tempo que constituem essa identidade”.

Na página 203, a seção Anote reitera que não há falantes superiores e inferiores, acrescentando que ser um falante apto é ser poliglota na própria língua. Contrastivamente, a atividade da seção Texto em Construção convida os alunos a escreverem um conto de humor em que a *punchline* é a maneira como personagens se confundem em relação ao dialeto um do outro. A proposta explicita a necessidade de se basear na realidade e de não utilizar a literatura para estereotipar ou ridicularizar. Como é uma tradição enraizada na cultura rir de variedades estigmatizadas, a atividade poderia seguir a algo desagradável e contraprodutivo.

As páginas 206 e 207 contrapõem dois textos: o primeiro é *O papel da escola é ensinar a língua-padrão* de Sírio Possenti e o segundo é *Gramática e ensino* de Evanildo Bechara. O primeiro defende que só se deve lecionar aos alunos o que não sabem, ou seja, não é necessário ensinar concordância de gênero ou número se não manifestarem construções como “os livro” ou “vaca preto”. Sua posição dispensa o domínio metalinguístico, priorizando reflexões a respeito do português; o segundo, por sua vez, exprime a ideia de que a glotodidática não pode adotar “desvios” da norma-padrão apenas por serem mais utilizados, e que o papel da aula de gramática é apresentar modelos de construções sintáticas que farão o locutor parecer culto, permitindo a ele mais oportunidades. A atividade posterior é debater em sala sobre as perspectivas de ambos profissionais a respeito da gramática, ainda que isso seja um fundamento epistemológico mais necessário ao professor que aos alunos. O excerto de Bechara é importante para responder a sexta pergunta, uma vez que parte da pressuposição de que a língua varia não apenas em sotaque e léxico, mas também em sua estrutura sintática.

Das cinco questões da seção Vestibular e ENEM nas páginas 209 e 210, quatro são sobre variação linguística. A segunda trata da clássica disputa entre as variantes aipim, castelinha, macaxeira, maniva, maniveira e mandioca; a terceira discute a canção *Xaxado Chiado* de Gabriel, *O Pensador* e as maneiras como o chichismo da canção constitui parte da identidade nordestina (“oxente”, “vixe”, “xaxado”, maxixe”); a quarta é a respeito da mudança e variação inerentes às línguas (algo nunca devidamente diferenciado); e a última pergunta sobre o título da exposição *Menas* do Museu de Língua Portuguesa da USP.

Após as questões, a menção à variação se torna esparsa. Ainda assim, há referências ao conteúdo nas unidades seguintes. Por exemplo, a página 222 possui um excerto de *Famigerado* de João Guimarães Rosa. O conto narra o encontro entre um homem culto e “do governo” e o temível bandido Damázio. A tensão se dissipa quando Damázio explica que apenas visitou para saber o que significa “famigerado”, visto que tanto atribuem o termo a ele.

Sendo essa a prosa tão característica de um autor que escreve sobre o sertão, é uma conclusão lógica tê-la como um retrato fidedigno do falar da região. No entanto, Guimarães Rosa não se limita a utilizar termos e dizeres nordestinos, empregando regionalismos de diversos pontos do Brasil, estrangeirismos, palavras em desuso, neologismos inventados por ele e uma sintaxe inusual que, apesar de não gerar termos novos, rearranja o que é familiar em frases inéditas e inesperadas. Logo, a atribuição de um perfil regionalista específico às figuras do narrador e de Damázio não faz sentido completo, uma vez que a escrita não retrata factualmente a variedade sertaneja. A maneira como o livro didático aborda o conto, no entanto, traz à tona esse aspecto, sem levar em conta o caráter estilístico da escrita roseana.

A página 229, pertencente ao capítulo 19, responde a oitava pergunta que Bagno (2017) postulou em *Nada na língua é por acaso*: “o livro didático explicita que também existe variação entre fala e escrita, ou apresenta a escrita como

homogênea e a fala como lugar de erro?”. Não apenas a lauda apresenta um subtópico chamado “O *continuum* entre fala e escrita”, como também sintetiza acuradamente o espectro em um esquema sucinto, inspirado no livro *Da fala para a escrita: atividades de retextualização* do linguista Antônio Marcuschi.

As páginas 230 e 231 possuem atividades da seção “Prática de Linguagem”. A primeira, que de maneira indireta comenta acerca da variação linguística de um texto é a atividade 2. Nela há um excerto da crônica *Conversa de mãe e filha* dos autores Luiz Bras e Tereza Bras, texto que apresenta um grau de informalidade elevado visto que é um diálogo com intimidade contextualizada. A fala é redigida de maneira a evocar mentalmente a naturalidade dos sons, como o “O” alongado em “por favoooooooo” ou “Manhê”. As questões, em suma, são sobre o registro da informalidade e como o meio gráfico produz humor.

A questão 3 da página seguinte é outra em que uma tirinha é utilizada para trabalhar a variação linguística “caipira”. Nela, o personagem Arturzinho da Turma do Xaxado afirma a um funcionário de seu roçado, Tião, que o trabalho dignifica o homem. Sua expressão em norma-culta é contraposta à resposta: “É mermo?! Qué dizê intão qui eu mereço um salário digno também?”. Arturzinho demonstra arrependimento: “Acho que eu tô falando demais!”. As perguntas focam na da fala de Tião em contraste às convenções ortográficas do Português. No entanto, ainda que a escrita “errada” possa caracterizá-lo como do interior, foneticamente, muito do que disse possui paralelos com falantes cultos, que, por exemplo, não pronunciam o R no final de verbos (“dizê”) ou alçam a vogal E para soar como I (“intão”, “qui eu”).

A questão logo abaixo pertence à seção “Usina literária”. O bloco de texto apresenta um poema de Patativa do Assaré chamado *Aos poetas clássicos*. A página e suas obras referenciadas se opõem a um dos aspectos principais postulados por Bagno (2017, p. 138-139), que ilustra os problemas de se trabalhar tiras do Chico Bento e poemas de Patativa do Assaré. Sendo Arturzinho também um personagem de HQ cujo cenário é o interior, e sendo o segundo texto de Patativa, pode-se afirmar que as perguntas relativas à expressão oralizada a que o texto se refere não são ideais para trabalhar a variação, uma vez que os autores de ambas obras não são linguistas e, por sua vez, não possuem compromisso nenhum que não escrever algo que entretém ou apela esteticamente ao leitor.

Há um debate semelhante ao proposto entre Bechara e Possenti nas páginas 206 e 207 em 262 e 263. Nele, o linguista brasileiro José Luiz Fiorin é contraposto ao jornalista João Pereira Coutinho em uma discussão acerca do Acordo Ortográfico de 2012. Fiorin é extremamente receptivo ao acordo, uma vez que nele jaz um potencial de libertação simbólica dos países de língua portuguesa frente ao monopólio português da ortografia. Coutinho, por outro lado, se opõe à reforma pois ela, ao seu ver, poda a diversidade gráfica das várias manifestações da língua portuguesa no mundo em prol de uma unificação sem razão.

A última referência ao tema no volume 1 é a proposta de projeto de conclusão da parte de Produção de Texto do livro didático. Nele, os alunos são instruídos a mapearem linguisticamente sua comunidade. Além do passo a passo, o texto propõe um roteiro para entrevistar os moradores, com perguntas que não apenas solicitam ao falante exemplos que caracterizam sua fala, como também questionam a posição do senso comum a questões de preconceito linguístico e os efeitos do ensino tradicional da gramática normativa.

O segundo livro reduz o estudo da variação linguística a duas páginas, visto que o foco do ensino passou a ser mais gramatical. A única inserção ligada à variação ocorre na seção Articulando das páginas 286 e 287, em que opiniões sobre a língua são contrastadas para trazer discussões acadêmicas à sala de aula. Os textos de Possenti e Bizzocchi apresentam posições no conflito Linguística x Gramática. O primeiro apresenta o embate como protagonizado por um cientista descritivo e outro prescritivo, e nele dá à Gramática o crédito da curadoria baseada em obras tidas como de qualidade. Para Bizzocchi, em "A religião da Gramática", a Gramática opera de maneira semelhante à Igreja, visto que o dogma normativo de certos e errados na língua interfere na ciência tanto quanto a tradição religiosa refreou avanços na Idade Média. Mostrar oposições tão claras em relação a um tópico que, segundo a sequência proposta pelo livro didático, os alunos estudaram por um ano inteiro, reforça o compromisso da coleção de criar falantes que refletem sobre o mundo que habitam.

Como a coleção estabeleceu uma conceituação clara de norma-padrão e a característica inata às línguas de variar, *Ser protagonista* toma a liberdade de trabalhar conteúdos de gramática normativa sem ter que trazer à tona sempre *disclaimers* quanto à arbitrariedade dessas regras. É esperado que os estudantes, o professor e o texto estejam em sintonia quanto à necessidade de trabalhar criticamente a classificação gramatical neste ponto da jornada do Ensino Médio. Isso responde às perguntas 7 e 10 de Bagno, "O livro didático mostra coerência entre o que diz nos capítulos dedicados à variação linguística e o tratamento que dá aos fatos de gramática? Ou continua, nas outras seções, a tratar do "certo" e do "errado"?" e "O livro didático apresenta a variação linguística somente para dizer que o que vale mesmo, no fim das contas, é a norma-padrão?, respectivamente.

O volume 3 é o primeiro em que há a possibilidade de a variação linguística ser estudada em Literatura, uma vez que o conteúdo do terceiro ano abrange o Pré-Modernismo, o Modernismo, a Literatura Contemporânea e panoramas de literatura africana de expressão portuguesa. Todos esses movimentos podem trazer à tona discussões pertinentes sobre a variação linguística na escrita, pois muitos de seus textos abraçam o regionalismo, a diversidade situacional ou são produzidos fora do Brasil. No entanto, mesmo nas menções sobre o perfil de certos tipos sociais e sua representação na Literatura, como o "caipira" ou o retirante nordestino, pouco é explorado no que tange a representação de seus falares.

Nas páginas 212 e 213, na seção *Articulando*, há três textos. O primeiro, *Uma língua ou mais do que uma língua?*, publicado pelo Instituto Camões, questiona o porquê de certas línguas semelhantes terem nomes diferentes e o porquê de algumas diferentes terem a mesma nomenclatura. Em resposta, o autor define a língua assim como Moita Lopes (2015, p. 105): “As línguas são invenções disciplinares e políticas”.

O segundo texto se chama *Português em três continentes*, de Zilda Laura Ramalho Paiva e Maria Helena Ançá. Nele, é exposta a ideia de que uma língua pode variar geograficamente, de maneira que os seus falantes não-conterrâneos tenham dificuldades de se entender. Isso é sintetizado em uma tabela que apresenta diferenças entre o português brasileiro, luso e africano. A variação é demonstrada não só no sotaque e vocabulário, mas na estrutura linguística. No entanto, ainda que o excerto isole adequadamente dois dos países lusófonos, apresenta de maneira errônea a África como falante de uma mesma variedade.

O último texto é *A língua brasileira*, de Eni P. Orlandi. Este propõe a nomeação do português sul-americano de “língua brasileira”. Para a autora, as diferenças entre esta e as demais versões da língua caracterizam-na como um idioma à parte. Neste *Articulando*, o aluno é apresentado a uma série de perspectivas, para então debater com os colegas o ponto em que uma variedade é diferente o suficiente para ser considerada uma língua própria. Como explicado pelo *post* do Instituto Camões, o nome das línguas não é um fato linguístico, mas extralinguístico; e parece ser esta a conclusão a que o leitor chegará ao fim da leitura.

A página 298 apresenta uma manchete chamada *Língua proibida revive no Acre*, notícia da Folha de S. Paulo publicada em 2009 por Luíza Bandeira. O texto relata a “ressurreição” de uma língua indígena chamada Poianaua, tida como extinta. Seu viés é mais sociolinguístico do que necessariamente variacionista, mas a reflexão sobre a morte de línguas é indiretamente relacionada ao fenômeno da multiplicidade linguística.

Na unidade 11, chamada *Aspectos da sintaxe da norma-padrão*, a escolha de abertamente referenciar o termo “norma-padrão” é interessante, pois retoma o que foi apresentado no primeiro ano do ensino médio. A menção à normatividade gramatical no título da unidade é justificada pelos três parágrafos que a acompanham:

A famosa tela de Pedro Américo (1843-1905) retrata o episódio em que dom Pedro I teria declarado a Independência do Brasil. A obra representa os fatos históricos com base em uma idealização, o que gera algumas distorções: trajes de gala no lugar de uniformes; cavalos no lugar de mulas ou jumentos, entre outras.

Tracemos um paralelo entre essa tela e a língua; por muito tempo, a tradição gramatical defendeu como ideal linguístico uma variedade criada artificialmente (a norma-padrão), inspirada em obras literárias, que, no entanto, não corresponde às variedades usadas pelos falantes cultos na atualidade. Em nome de sua pretensa superioridade, esse ideal direcionou o ensino escolar, tomado como parâmetro de correção, beleza e elegância.

A norma-padrão possui prestígio social até hoje. Nesta unidade, você estudará alguns aspectos de sua sintaxe e os confrontar com usos efetivos da língua na contemporaneidade (Ramos, 2014, v. 3, p. 301).

Nesta introdução, a ideia de que o domínio da norma possua uma utilidade de navegação poliglota das diversas variações do país, agregando prestígio ao falante, é um saber precioso. Mais adiante, o capítulo 30 inicia com uma tabela das “funções sintáticas dos pronomes oblíquos nas variedades urbanas de prestígio”, seguida por parágrafos explicando a forma como essas decisões arbitrárias foram tomadas a partir de um senso de eufonia, a agradabilidade de um som. Na página 306, há um texto de opinião do linguista Marcos Bagno chamado *Deixem eu ser brasileiro!*. O texto bem humorado apresenta reclamações do autor enquanto tradutor. Bagno discute o papel da revisão de obras que traduziu, que retornavam com centenas de “correções”. Na verdade, todas eram apagamentos de brasileirismos condenados pela “seita secreta de boicote ao português do Brasil”, como coloca.

Na página 318, há uma entrevista com “Lecão”, ator originado dos subúrbios cariocas que obteve reconhecimento ao estrelar a minissérie *Suburbia*. Sua entrevista é extensa, mas as perguntas são basicamente relativas a seu comportamento e linguajar de informalidade, indicando em muitos momentos a proveniência do artista por meio das marcas de oralidade típicas de sua região. A menção final à variação ocorre na página seguinte, com uma afirmação muito esclarecida sobre o assunto:

No uso cotidiano da língua, é comum os falantes utilizarem construções que não estão de acordo com as regras de regência e concordância da norma-padrão. Isso acontece, inclusive, em situações discursivas mais formais envolvendo falantes considerados cultos. Esses usos indicam que determinadas construções fixadas na norma-padrão não correspondem às atuais variedades urbanas de prestígio (Ramos, 2014, v. 3, p. 319).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A coleção *Ser protagonista: Língua Portuguesa* evidencia a maneira como uma fundamentação teórica sólida e uma vastidão de saberes à disposição não torna um livro didático perfeito. Quase todas as instâncias em que a variação linguística e outras noções sociolinguísticas surgem são de bom gosto e creditam os especialistas que embasaram a conceituação, mas a sobrecarga de informações, principalmente quando o conteúdo não possui relação direta com o tema abordado nas páginas próximas, pode ser frustrante. Nos volumes, há uma busca por tornar cada capítulo um guarda-chuva para várias outras ideias marginalmente relacionáveis, e essa dispersão possibilita o acesso a conhecimentos distantes da realidade dos alunos, mas por vezes, pode haver uma sobrecarga de estímulos desnecessários. Em um exemplo, na página 197 do primeiro volume, há uma biografia de Charlie Chaplin, que em nenhum momento é relacionado aos conteúdos do capítulo 16 ou da página anterior, destinada às convenções ortográficas.

Há paratextos demais que pouco adicionam à discussão e ativamente desnorream a didática se levados em conta integralmente (uma média de três por lauda). Seções bem intencionadas como Usina Literária, Anote, Repertório, Articulado, Se liga na língua etc. conseguem ser intrusivas no aprendizado dos alunos quando demasiadamente aplicadas. É bom, no entanto, que professores tenham acesso a elas e possam utilizá-las como uma tangente opcional, caso sintam que são capazes de levar a aprendizados interessantes.

A abordagem variacionista da língua é completa, por vezes, à exaustão. O texto supera a apresentação de outros livros didáticos na precisão com que explica o tema, na atualidade de seus debates e condensação de um tópico tão vasto. No entanto, peca na complexidade da conceituação e no desfoque em elementos propriamente relevantes, ao ponto em que ativamente desvia a atenção de ideias de sistematização do fenômeno linguístico e interpela biografias de linguistas e profissionais, conhecimento que não agrega em nada ao domínio da língua como meio de conexão e emancipação e é relevante apenas aos acadêmicos da área.

As atividades são excelentes. Não fosse pela proposta de escrita de um conto humorístico em que o choque dialetal de três variedades é o catalisador da piada, todas as questões seriam respeitadas e adequadas à idade dos alunos. O projeto de produção de um mapa linguístico da comunidade dos alunos é uma ideia especialmente inspirada, apresentando informações relevantes e provendo uma experiência real que remonta aos antigos inquéritos dialetológicos, demonstrando como essas operações costumavam ocorrer.

O roteiro de Bagno foi respondido de maneira apropriada ao longo dos três volumes, em especial, pelo primeiro. No entanto, sua pergunta sobre mudança linguística é a única cuja abordagem nos textos não foi ideal, e a este tópico a sugestão seria utilizar uma pesquisa própria do professor para conceituação da mudança em sua totalidade. A seção Articulado foi bem importante no livro didático, e sua constante presença questionadora leva à sala de aula um conhecimento ainda em consolidação no mundo acadêmico, permitindo que os alunos leiam interpretações de um mesmo fenômeno e cheguem a suas próprias conclusões. Dessa maneira, ainda que tenha boas ideias em excesso, é uma coleção que tem em mente a criação de falantes críticos, e isso se reflete na solidez de sua fundamentação e exposição.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Dicionário crítico da Sociolinguística**. São Paulo: Parábola, 2017.

_____. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2023.

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

_____. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Parábola, 2022.

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

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2018.

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

FARACO, Carlos Alberto. Google, 08 mai. 2020, (1h 09 min e 15 s). Disponível em: <https://encurtador.com.br/L2v3z>. Acesso em: 10 dez. 2023.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2017.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **O português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola, 2013.

RAMOS, Rogério de Araújo (Org.). **Ser protagonista: língua portuguesa: ensino médio**. São Paulo, SP: SM, 2014. 3 v. (Coleção ser protagonista). (v.1, 2 e 3).

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2021.

AS MÁXIMAS CONVERSACIONAIS VIOLADAS POR DONA HERMÍNIA, EM MINHA MÃE É UMA PEÇA 1

Letícia Fell¹
Kári Lúcia Forneck²

Resumo: O humor é uma característica que pertence exclusivamente à comunicação humana e geralmente se manifesta por meio de elementos linguísticos (Travaglia, 1990). Filmes de comédia, como *Minha Mãe é uma Peça 1*, podem ser analisados sob a perspectiva da Pragmática, um ramo da linguística que estuda como o contexto e as intenções dos falantes influenciam na interpretação das falas. A Teoria das Implicaturas de Grice (1975) explica como o humor surge ao violar as Máximas Conversacionais, que incluem as Máximas de Quantidade, Qualidade, Relevância e Modo. No filme, a personagem Dona Hermínia frequentemente quebra essas máximas, gerando humor por meio de comentários irrelevantes, exagerados ou irônicos. Cada uma dessas violações cria situações cômicas e demonstra como a comunicação pode ser usada para provocar humor, mesmo quando as regras conversacionais são subvertidas. O estudo conclui que o exagero e a ironia de Dona Hermínia são centrais para o efeito humorístico do filme.

Palavras-chave: Máximas conversacionais; Teorias das implicaturas; Humor.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A capacidade de tornar um enunciado engraçado é uma característica exclusiva da espécie humana, cujo principal objetivo é alterar seu sentido ao introduzir humor na comunicação (Travaglia, 1990). O autor (1990) afirma, ainda, que todo ato de comunicação pode ser explicado por meio de análises linguísticas, inclusive o contexto humorístico, dado que o humor é justamente gerado pelo rompimento de certas regras conversacionais, fatos linguísticos verificáveis por teorias pragmáticas, por exemplo.

A Pragmática estuda como o contexto e as intenções dos falantes influenciam a interpretação do que é dito, permitindo uma análise detalhada de como o humor surge a partir de rupturas nas expectativas comunicativas. Nesse escopo do estudo da linguística, o significado das expressões no contexto de fala são os objetos usados para compreender e analisar o diálogo entre pessoas que utilizam a linguagem em determinadas situações, para atingir um objetivo específico.

Nesse campo teórico, existem diferentes objetos de estudo, cada um focado em aspectos específicos das intenções comunicativas. Neste estudo, a fim de analisar um filme de comédia sob a lente da Pragmática, será utilizada a Teoria das Implicaturas, desenvolvida por Grice (1975), considerado um dos precursores desse campo de investigação. Por meio dessa teoria, é possível identificar quais máximas conversacionais são violadas, resultando em humor para o espectador. Portanto,

1 Universidade do Vale do Taquari - Univates, leticia.fell1@univates.br

2 Universidade do Vale do Taquari - Univates, kari@univates.br

o objetivo deste trabalho é examinar essas quebras das Máximas Conversacionais em cenas selecionadas do filme *Minha Mãe é uma Peça 1*, dirigido por André Pellen. O filme narra a história de Dona Hermínia, uma mãe divorciada que, ao se ver rejeitada pelos filhos adolescentes, decide sair de casa por um tempo, mas continua a observar e comentar, com humor e exagero, as situações cotidianas da sua família. A trama aborda temas como os desafios da maternidade e as relações familiares, mesclando momentos de humor com reflexões sobre o convívio familiar

Este estudo³ está estruturado da seguinte forma: na primeira seção, é apresentado o conceito da Teoria das Implicaturas de Grice, fornecendo uma visão geral sobre como as inferências são realizadas na comunicação. Na mesma seção, discutem-se as Máximas Conversacionais, explicando suas funções dentro da interação linguística, bem como o processo de ruptura das Máximas até que se alcance o contexto humorístico. Em seguida, apresenta-se a metodologia de análise. Na seção seguinte, expõe-se a análise em si das falas de dona Hermínia, a partir de algumas cenas específicas, apontando, em cada fala da personagem, a Máxima que foi violada e, conseqüentemente, o humor que ela causou. Ao final, apresentam-se as considerações finais deste trabalho.

TEORIA DAS IMPLICATURAS

No modelo de estudos de Grice, a Teoria das Implicaturas explica como a comunicação ocorre por meio de implicações no enunciado. Mesmo que uma informação não seja explicitamente dita, o falante consegue fazer com que o ouvinte compreenda o que está sendo sugerido ou subentendido

Segundo Leão (2013), quando o que está sendo dito não é o suficiente para que seja atribuído sentido à fala do locutor, o interlocutor precisa tentar chegar a essa informação por conta própria, por meio da geração de implicaturas. As implicaturas são, por sua vez, classificadas em dois tipos, as implicaturas convencionais, que estão presas ao significado convencional das palavras - e que não serão tratadas neste estudo; e as implicaturas conversacionais, que não dependem do significado convencional da palavra, sendo determinadas a partir de princípios básicos do ato comunicativo (Costa, 2009).

Vamos analisar a seguir o exemplo apresentado por Aldrovandi (2015, p. 05):

a) *Uma mãe diz ao filho pequeno: - Está na hora de você ir para a cama.*

E a criança responde: - Mas a sua novela ainda não começou.

Neste exemplo, a relação entre o horário em que a criança vai dormir e o horário em que a novela começa se faz a partir da ideia de que a criança sempre vai dormir quando a novela da mãe começa, portanto, como ainda não começou, não

3 Este texto decorre de um estudo realizado no componente curricular Dos Sons aos Enunciados: A Gramática da Língua (Semântica e Pragmática).

está no horário de ir dormir. Conforme Aldrovandi (2015), o enunciado da criança só pode implicar esse sentido na relação que se constitui com o enunciado da mãe. Por isso, trata-se de uma implicatura conversacional, que não acontece apenas pelo sentido das palavras do enunciado, mas que leva em consideração o contexto da fala.

Considerando que a quebra das máximas conversacionais gera implicaturas, e conseqüentemente, o humor - foco deste trabalho - é possível observar como a situação descrita explora esses elementos para criar um efeito cômico na interação. Aldrovandi (2015) explica que a implicatura ocorre quando o segundo interlocutor interpreta a informação de forma diferente do que foi dito pelo primeiro, o que pode resultar em humor. Nesse sentido, a quebra das máximas conversacionais é o ponto que desencadeia a implicatura, pois a divergência de entendimentos entre os interlocutores cria um contexto propício ao humor.

Para entender melhor essa sequência, Aldrovandi (2015) também apresenta um esquema que representa esses processos. Veja abaixo:

Esquema 1 - Processo que o interlocutor realiza para captar um enunciado humorístico

Quebra de máxima => implicatura => cancelamento de implicatura => humor

Fonte: Aldrovandi (2015, p. 06)

Conforme o esquema acima, é possível perceber a relação entre os elementos citados. Como mencionado anteriormente, o humor em um diálogo frequentemente resulta da quebra de uma das Máximas Conversacionais. Quando uma implicatura ocorre, isto é, quando um dos interlocutores não compreende corretamente a intenção comunicativa, essa implicatura pode ser cancelada, gerando situações engraçadas. Isso ocorre porque a quebra das máximas leva a mal-entendidos ou surpresas que, quando resolvidas e esclarecidas, frequentemente resultam em efeitos humorísticos.

MÁXIMAS CONVERSACIONAIS

Antes de entender o que são e como ocorrem as Máximas Conversacionais, é fundamental compreender o Princípio de Cooperação, proposto por Grice (1975). Segundo esse princípio, um diálogo bem sucedido depende da suposição de que os interlocutores compartilham um entendimento comum sobre as regras de comunicação, incluindo a preservação e a violação dessas máximas. É a partir dessa cooperação mútua que se estabelece uma comunicação eficaz e um diálogo coeso e significativo. Para Grice (1975), o princípio cooperativo se desenvolve a partir de uma boa conversa e cooperação entre os interlocutores, uma vez que se comunicam preocupados em fazer com que o diálogo seja compreendido, para que todos os enunciados sejam completamente entendidos por seus interlocutores.

Sendo assim, para que o Princípio da Cooperação se concretize a partir de enunciados compreensíveis, Grice (1989) destaca 4 subprincípios capazes de auxiliar nessa troca de informações. Esses princípios são chamados de Máximas Conversacionais: Máxima de Quantidade, Máxima de Qualidade, Máxima de Relação e Máxima de Modo.

A Máxima de Quantidade sugere que a contribuição deve ser suficiente para a interação verbal, ou seja, deve-se evitar falar mais do que o necessário; contribuições excessivas são desconsideradas por essa Máxima. A Máxima de Qualidade orienta que as contribuições devem ser verdadeiras, exigindo que a fala seja baseada em evidências de veracidade. A Máxima de Relevância recomenda que os enunciados sejam relevantes e pertinentes ao objetivo do diálogo, assegurando que a contribuição seja apropriada para o contexto da conversa. Por fim, a Máxima de Modo defende que a contribuição conversacional deve ser organizada, clara e breve, evitando ambiguidades e garantindo que a comunicação seja direta e compreensível.

Desse modo:

De acordo com o Princípio de Cooperação, os interlocutores sempre cooperam entre si para atingir o objetivo de uma troca conversacional. Sendo assim, quando uma das máximas acima descritas é desobedecida ou violada o outro interlocutor, pelo modelo griceano, entende que a quebra foi proposital e tentará compreender e atribuir um sentido ao que foi dito pelo enunciador (Aldrovandi, 2015, p. 04).

A partir disso, entende-se que os interlocutores esperam que as pessoas expressem seus enunciados de maneira adequada, conforme as Máximas Conversacionais. Assim, a comunicação deve ser suficientemente informativa, verdadeira, relevante e clara, assegurando um diálogo eficiente e compreensível. No entanto, a quebra das Máximas Conversacionais nem sempre está diretamente ligada à intenção de causar humor. Muitas vezes, o interlocutor pode não ter a intenção proposital de produzir ironia ou sarcasmo; em vez disso, pode não adequar sua fala ao contexto do enunciado por diversos motivos.

Concluída a explicação conceitual, em seguida, será abordada a metodologia e, na seção seguinte, serão apresentadas as análises para as falas humorísticas de dona Hermínia. Neste tópico, também será mencionado quais são as Máximas Conversacionais violadas por ela e em qual momento elas acontecem.

PROCESSOS METODOLÓGICOS

Para este estudo, os dados foram coletados a partir de cenas do filme *Minha Mãe é uma Peça 1*, no qual a personagem Dona Hermínia, protagonista do enredo, é o foco da análise. O filme, pertencente ao gênero comédia, fornece o contexto ideal para investigar a violação das Máximas Conversacionais, especificamente por meio das falas de Dona Hermínia.

Dona Hermínia, sendo uma personagem hiperativa e exagerada, frequentemente utiliza a ironia em suas falas, o que contribui para a quebra das Máximas Conversacionais e, conseqüentemente, para o efeito humorístico. Diálogos selecionados ao longo do filme demonstram essas violações e foram obtidos através do serviço de streaming Netflix. Durante a análise, serão apresentadas cenas específicas em que essas violações ocorrem, ilustrando como o comportamento e o discurso de Dona Hermínia geram humor através da quebra das Máximas Conversacionais.

ANÁLISE DOS DADOS

Para facilitar o entendimento, as cenas selecionadas foram convertidas em QR codes. Assim, antes de ler a análise, o leitor terá a opção de assistir à cena correspondente por meio dos códigos QR codes. Isso permitirá uma compreensão mais completa e direta das violações das Máximas Conversacionais discutidas.

Cena 1:



Nesta cena, a dona Hermínia está fazendo curativos em sua filha que, anteriormente, sofreu uma queda enquanto brincava. A mãe já havia avisado a menina diversas vezes para não brincar em lugares em que pudesse se machucar. Porém, a menina não a escutou e acabou se machucando. Dona Hermínia, irritada e muito expressiva, ao invés de somente alertar e conversar com a filha sobre os cuidados com certas brincadeiras, já expôs indignação em forma de comentários desnecessários, portanto, violando a Máxima de Quantidade. Ao falar que se a filha fosse morrer, ela não teria dinheiro para enterrar e teria que colocá-la no canteiro de casa, já expressa nitidamente a violação dessa Máxima, pois ela introduziu um assunto completamente inapropriado para aquele momento. Sendo assim, a partir dessa cena, o humor é gerado por meio dos comentários excessivos e não esperados ao contexto por parte de dona Hermínia.

Cena 2:



Para reiterar o quanto dona Hermínia faz comentários exagerados e desnecessários, a partir desta cena, percebe-se novamente a violação da Máxima de Quantidade, cujo objetivo é o mesmo representado na cena anterior. Contudo, nesta cena, dona Hermínia está conversando com sua tia Zélia sobre o quanto seus filhos a fazem passar vergonha. Aqui, conseguimos verificar que a Máxima é violada a partir dos comentários exagerados que a personagem faz a sua filha quando ela derruba uma prateleira de produtos no supermercado. Comentários como: *essa garota não engatinhou na infância; não tem noção de espaço; precisa chegar em casa e fazer baliza*, comprovam a violação. Em seguida, a filha comenta que quer comprar um shampoo para ficar igual a Gisele Bündchen, e, novamente, o excesso de comentários desnecessários vêm à tona. Sendo assim, a construção do humor se dá a partir desses detalhes.

Cena 3:



A partir desta cena, vamos analisar a violação da Máxima de Qualidade. Mas destaca-se nessa cena, também, a quebra da Máxima de Quantidade, pois ela enfatiza seus comentários desnecessários em diversos momentos do filme. Na cena, Dona Hermínia atende ao telefonema de seu filho mais velho. O momento destacado é quando ela afirma que vai mandar um beijo para o ex-marido, conforme o filho havia solicitado. No momento em que ela está falando, percebe-se o tom de ironia, pois ela é divorciada e não quer ter contato e nem amizade com o seu ex-marido. Portanto, ela afirma que vai mandar o recado do filho, porém, sabe-se que ela está ironizando e que não vai mandar o beijo. Nesta cena, podemos destacar também a informação falsa que o filho dela, Garibe, diz à esposa, pois afirma que

a mãe está mandando um beijo, sendo que Hermínia está dizendo totalmente o contrário. Novamente, repete-se a intencionalidade de causar humor.

Cena 4:



Nesta cena, a fala de dona Hermínia viola a Máxima de Relevância. A mãe, expressivamente irritada com seus filhos, vai à casa de sua tia para passar uns dias lá, para ver se seus filhos sentem sua falta. Ao chegar, exageradamente, dona Hermínia já começa a reclamar. Após escutar tudo o que Hermínia tem para dizer, a tia, assustada, pergunta: “o que quer que eu faça” ela responde: “café”. A partir deste diálogo, percebe-se que a tia perguntou na intenção de fazer alguma coisa relacionada ao que ela estava reclamando, porém, dona Hermínia, propositalmente, responde algo totalmente irrelevante ao contexto da conversa. É neste momento em que o humor é destacado, pois espera-se que ela responda coisas *do tipo*: “conversa com eles” ou “me deixa desabafar”, porém, ela simplesmente pede um café. Sendo assim, a resposta da protagonista está violando umas das Máximas, promovendo o humor da cena.

Cena 5:



Na cena cinco, a Máxima violada é a de Modo. Dona Hermínia está preparando cachorros-quentes e refrigerantes para as crianças que vieram comemorar o aniversário de seu filho. Para que haja uma interação na festa, a mãe contrata um palhaço para fazer palhaçadas para as crianças. Quando Dona Hermínia chega à sala e percebe que as crianças estão agitadas e não querem comer o que ela havia preparado, ela se irrita e acaba descontando no personagem. É nesse momento que a Máxima de Modo é violada, pois, a partir da fala de Dona Hermínia, percebe-se que sua contribuição conversacional se torna desorganizada e pouco clara, refletindo sua frustração e falta de controle sobre a situação. Porém, ao questionar:

"Oh, palhaço? Não quer fazer nada, não, oh, palhaço?", dona Hermínia chama-o de 'palhaço', por conta de sua vestimenta, mas na segunda vez que fala 'palhaço', é possível compreender que o significado da palavra 'palhaço' muda, ou seja, passa a ter o sentido de 'ridículo'. Essa ambiguidade e mudança de sentido violam a Máxima de Modo, pois sua fala se torna menos ambígua e mais difícil de interpretar, gerando um efeito de confusão e humor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como finalidade ilustrar o humor a partir de violações das Máximas Conversacionais de Grice, nas falas de dona Hermínia, personagem do filme *Minha Mãe é uma Peça 1*. Contudo, antes de analisar as cenas selecionadas, compreendeu-se o conceito de cada Máxima, reiterando seus objetivos em uma troca conversacional.

A partir das Máximas Conversacionais, conceituou-se, também, o Princípio de Cooperação, segundo o qual os interlocutores tentam preservar o diálogo para que não ocorra a quebra das Máximas. Esse princípio sugere que, durante uma conversação, as pessoas colaboram mutuamente para que a comunicação seja eficiente e compreensível, respeitando certas expectativas de clareza, relevância, veracidade e necessidade nas trocas comunicativas. A observação das máximas garante que a mensagem seja transmitida de forma adequada, evitando mal-entendidos e favorecendo uma interação mais clara e objetiva.

Visando compreender as implicaturas, a partir do referencial teórico, entendeu-se que, quando alguma informação é implicada na conversa, ela não será necessariamente gerada propositalmente para causar humor, podendo ser provocada por diversos outros motivos. Porém, como foram analisadas falas de um filme de comédia, necessariamente os enunciados contiveram informações implicadas mas que, quando entendidas pelo telespectador, geraram o humor.

A personagem principal do filme, dona Hermínia, é uma mulher totalmente exagerada e, por esse motivo, a seleção das cenas concretizou-se de maneira facilitada, assim como a percepção dos momentos exatos em que as máximas foram violadas. Portanto, confirmou-se, a partir da análise das cenas, que todas as Máximas Conversacionais citadas foram quebradas, auxiliando no efeito humorístico do filme.

Dessa forma, afirma-se que o objetivo deste trabalho foi atingido. Dona Hermínia utiliza todas as Máximas Conversacionais citadas para tornar suas falas engraçadas. Sua personalidade e seu temperamento facilitaram a construção deste resultado. Reitera-se, portanto, que a violação das Máximas contribui para a construção de situações bem-humoradas, evidenciando como o uso do exagero, da ironia e da ambiguidade são ferramentas eficazes no âmbito de filmes de gênero comédia.

REFERÊNCIAS

ALDROVANDI, Makeli. **A construção do humor pelo cancelamento de implicaturas.** PERcursos Linguísticos, [S. l.], v. 5, n. 11, p. 110–119, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/10357>. Acesso em: 01 set. 2024.

COSTA, Jorge Campos da. **A teoria inferencial das implicaturas: descrição do modelo clássico de Grice.** Disponível em: <http://www.jcamposc.com.br/textos_disciplinas-/ateoriainferencialdasimplicaturas.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2023.

GRICE, Paul. Logic and Conversation. In: **Studies in the way of words.** Harvard University Press, 1989.

_____. Logic and Conversation. In: **P. Cole and J. Morgan (ed.), Pragmatics (Syntax and Semantics)**, vol. 9, Nova York: Academic Press, 1975. Disponível em: <https://www.sfu.ca/~jeffpell/Cogs300/GriceLogicConvers75.pdf> Acesso em: 21 jun. 2023.

MINHA mãe é uma peça 1. André Pellenz. Brasil: Migdal Filmes, 2013.

LEÃO, L. B. C. **Implicaturas e a violação das máximas conversacionais: uma análise do humor em tirinhas.** Work. Pap. Linguíst., 13(1): 65-79, Florianópolis, jan./mar, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2013v14n1p65>. Acesso em: 01 set. 2024.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos . **Uma introdução ao estudo do humor pela lingüística.** DELTA - Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 55-82, 1990. ISSN/ISBN: 01024450. Disponível em: https://www.ileel.ufu.br/travaglia/sistema/uploads/arquivos/artigo_uma_introducao_ao_estudo%20do_humor_pela_linguistica.pdf Acesso em: 21 jun. 2023.

CONSTRUINDO A MEMÓRIA HISTÓRICA PELO VIÉS LITERÁRIO/TESTEMUNHAL: UMA ANÁLISE DE ANTES DO PASSADO, O SILÊNCIO QUE VEM DO ARAGUAIA

Janaína Buchweitz e Silva

Resumo: Esta pesquisa tem por objetivo analisar a reconstituição memorialística da Guerrilha do Araguaia partindo do viés literário/testemunhal presente na obra *Antes do passado, o silêncio que vem do Araguaia*, lançado em 2012 por Liniane Haag Brum. A autora é sobrinha de Cilon Brum, um combatente da ditadura brasileira que ao militar na Guerrilha do Araguaia se tornou desaparecido político. Ao buscar elucidar as experiências que condicionaram o desaparecimento do tio, o texto de Brum atua como gesto de resistência ao esquecimento forçado imposto pelo Estado brasileiro durante a ditadura militar. À luz de autores como Gagnebin e Ricoeur, é analisado o testemunho da familiar de desaparecido político, que busca reconstituir a trajetória do tio através da narrativa dos outros, daqueles que sobreviveram para narrar.

Palavras-chave: Literatura brasileira contemporânea; Ditadura militar brasileira; Guerrilha do Araguaia.

INTRODUÇÃO

Em *Antes do passado, o silêncio que vem do Araguaia*, conhecemos parte da trajetória de vida de Cilon Brum, militante que atuou na Guerrilha do Araguaia, tornando-se posteriormente um desaparecido político. A obra é de autoria de Liniane Haag Brum, sobrinha de Cilon que cresceu ouvindo histórias desconhecidas sobre o tio, que era também seu padrinho, com quem esteve uma única vez em toda a vida, no dia de seu batizado em junho de 1971, ocasião em que a família Brum teve contato pessoal com Cilon Brum pela última vez. Desde então, Cilon seguiu sua militância política e posteriormente foi lutar na região do Araguaia, local que presenciou um dos embates mais violentos do período ditatorial brasileiro: a Guerrilha do Araguaia. A guerrilha foi exterminada pelo regime e Cilon tornou-se mais um desaparecido político do período ditatorial brasileiro.

Percebe-se, com isso, que a questão do silenciamento sobre o período da ditadura é de ordem estrutural, já que atinge a sociedade brasileira nos mais diversos segmentos, que vão desde a esfera privada até a educacional, conforme é evidenciado em *Antes do passado*. Importante destacar que o silêncio ocasiona em esquecimento, já que o que não é abordado, comentado, discutido, acaba por ser engavetado e ocultado pela memória. Portanto, entende-se que o esquecimento deve ser visto enquanto uma ameaça que precisa ser combatida, e que uma das formas de combate se dá através da escrita e da divulgação da história e da memória. O apagamento dos rastros que caracteriza a Guerrilha do Araguaia é combatido também através da narração daqueles que testemunharam os fatos e sobreviveram para narrar.

A GUERRILHA DO ARAGUAIA PELO VIÉS LITERÁRIO E TESTEMUNHAL

Liniane Brum, em *Antes do passado*, reconstitui parte da trajetória de seu tio que ficara ocultada para todos em razão de sua clandestinidade, e o faz majoritariamente através dos diversos testemunhos que recolhe daqueles que conviveram com Cilon e que também vivenciaram o período da repressão, o que de certa forma remete ao cerne da literatura de testemunho latino-americana, já que em diversas partes de seu texto dará voz aos moradores do Araguaia, os camponeses que narrarão as experiências que viveram na época da ditadura. Após sua primeira ida ao Araguaia, a narradora conta à avó a dificuldade em conseguir algum tipo de informação sobre o tio junto aos moradores da região, devido ao trauma que a guerrilha deixou como herança aos moradores do local:

Demorei para conseguir achar alguma pista do tio, pois a maioria das pessoas que presenciou a guerra – aqui eles só chamam de guerra o que aconteceu – ainda é traumatizada. Foram muito maltratadas, vizinha, tiveram suas casas queimadas, as roças destruídas. Sentiram na pele, literalmente, a Guerrilha no Araguaia, porque uma enorme quantidade de gente do exército, sob o comando dos generais e do presidente da República, foi colocada ali para machucar as pessoas na carne e na honra. (BRUM, 2012, p. 185-186, grifos da autora)

A questão do não dito e do silenciamento merecem destaque na narrativa da autora, que reflete sobre o estranhamento que o silenciamento sobre o período ditatorial brasileiro sempre lhe provocou. Não por acaso, o subtítulo de seu livro é *o silêncio que vem do Araguaia*, já que a história do tio foi acompanhada pelo silenciamento, seja por parte da família que pouco abordou o tema com Liniane, seja pela falta de informações que por muito tempo caracterizou a situação do militante, bem como da guerrilha como um todo. O incômodo da autora com o silêncio da família é evidenciado ao longo da narrativa, e nem mesmo na escola, local que deveria ser espaço de reflexão sobre nossas memórias e histórias, Liniane encontrou informações satisfatórias sobre o tema da ditadura:

*Ainda muito criança, eu manuseava um livro verde, *Guerrilha do Araguaia*. Dentro dele tinha a foto do meu tio e uma pequena biografia. Mas ninguém nunca comentou nada – o livro ficava entre outros, à disposição numa prateleira. Na escola, nem a professora sabia o que era *Guerrilha do Araguaia*. E meu pai não gostava de falar no assunto. Era tudo muito estranho.*

O tempo foi passando e o tio não mandava notícias. Não era encontrado, nem aparecia. Idas e vindas a São Paulo, visitas aos avós, os anos na escola avançando. E nada do tio Cilon.

Um pouco antes – ou talvez um pouco depois – do livro verde aparecer, ouvi atrás de uma porta que meu padrinho estava em Paris, paraplégico, e não tinha como voltar. Meu pai ficou muito tenso nessa época, até descobrir que essa informação não era verdadeira. Então, não sei como, veio a notícia de que ele era um desaparecido político. Mesmo assim, a sensação continuava lá. Desapareceu? Como? Por quê? Jamais perguntei uma só palavra sobre isso. O que sabia capturava no ar.

Fomos todos vivendo. (BRUM, 2012, p. 22-23)

Gagnebin (2010), pesquisadora radicada no Brasil, vê com a especificidade de uma estrangeira, e ao que parece até mesmo com certa incredulidade, a forma como nossa sociedade é alheia ao passado do país, em especial no que tange ao nosso passado violento, escravocrata e ditatorial. Partindo de tal premissa, propõe analisar certas especificidades do Brasil, que apesar das peculiaridades se insere em um contexto mais amplo em que várias sociedades da nossa “pós-modernidade” apresentam relações de ignorância, indiferença e medo. A pesquisadora ressalta a Lei de Anistia promulgada no Brasil em 1979, que ocasiona no que ela denomina de um esquecimento forçado, e que estaria na contramão da dimensão feliz do esquecimento, que seria:

uma alegria e uma leveza que permitem fazer as pazes com o passado, geralmente depois de um longo, dolorido e generoso processo de elaboração, leveza e alegria que possibilitam não carregar mais o passado como uma pedra nos ombros, mas reaprender a dançar e a inventar outras figuras de vida no presente. (GAGNEBIN, 2010, p. 179)

A autora ressalta que as dimensões positivas do esquecimento não apagam o passado, mas transformam o estatuto vivido no presente, permitindo a instauração do novo e uma vivência sem ressentimentos. Por outro lado, a imposição forçada do esquecimento vai na direção oposta da dimensão positiva do esquecer para a vida, já que impõe um não lembrar. Assim, de um modo geral, a anistia possui um imediatismo que não consegue operar como política definitiva de regulamento da memória histórica. Em outras palavras, “Ela somente pode criar condições artificiais, talvez necessárias, que tornam possível uma retomada mínima da existência em comum no conjunto da nação.” (GAGNEBIN, 2010, p. 180), atuando como uma trégua, uma provisoriedade, que não é solução, reconciliação, e muito menos perdão, o que contribui com a sensação de um passado que não passa, posto que não se reconcilia com o presente. O esquecimento forçado é vislumbrado na história de cada militante político que foi silenciado pelo Estado brasileiro durante a ditadura militar:

Aqueles que não conseguimos enterrar, os desaparecidos, não são somente fonte de tristeza e de indignação porque não podemos lhes prestar uma última homenagem. Não sabemos como morreram nem onde estão seus restos – e isso nos impede, a nós todos, mesmo que especialmente a seus familiares e amigos, de poder viver melhor no presente. Precisamos, pois, enterrar os mortos para saber que nós, igualmente mortais, seremos também enterrados quando morrermos, enterrados e lembrados por aqueles que vêm depois de nós. (GAGNEBIN, 2010, p. 185)

Assim, esse passado que não passa ressuscita no tempo presente, em cada corpo torturado e morto, em cada anonimato, já que o silêncio sobre as atrocidades ocorridas no tempo passado ocasiona em uma naturalização sobre a violência vivenciada no tempo presente. Ao descrever sobre o apagamento dos rastros que foi praticado ao longo do regime nazista, Gagnebin propõe uma aproximação entre as estratégias usadas no referido caso com o regime ditatorial brasileiro:

A ausência total de túmulos e de rastros que pudessem servir de documentos ou de provas prepara assim, na lógica nazista, os raciocínios negacionistas posteriores. Em nosso continente, a luta dos familiares dos *desaparecidos* também se opõe à mesma estratégia política de aniquilação. Tortura-se e mata-se os adversários, mas, depois, nega-se a existência mesma do assassinio. Não se pode nem afirmar que as pessoas morreram, já que elas desapareceram sem deixar rastros, sem deixar também a possibilidade de um trabalho de homenagem e de luto por parte de seus próximos. (GAGNEBIN, 2018, p. 116, grifos da autora)

A narradora reconstitui o que seria o ingresso de Cilon no movimento estudantil após ouvir as histórias contadas por Cid, um amigo que abrigou os irmãos Brum quando estes foram viver em Porto Alegre. A autora descobre, por exemplo, que o tio ingressou no movimento estudantil entre os anos de 1968 e 1969, quando se tornou líder estudantil na PUC de São Paulo. É ressaltado o idealismo da juventude que buscou combater o regime, sentimento bastante personalizado na figura de Cilon Brum:

Vó, o Cid está convencido de que o meu padrinho entrou para o movimento estudantil depois que foi para São Paulo. O tio foi uma dessas pessoas que se sentiram impelidas por uma missão. Foi um idealista. “A pessoa que abandona tudo, sem interesse pessoal nenhum, para defender a causa de uma população, é por idealismo”, repetia.

Ouvindo isso, lembrei-me de uma frase que diz que toda a sociedade precisa dos homens que sonham e dos homens que realizam as coisas dentro do seu tempo. Fiquei pensando que seu filho foi um homem que sonhou, só. (BRUM, 2012, p. 55-56, grifos da autora)

A pesquisa empreendida por Liniane possibilitou a escuta de muitas pessoas que conviveram com seu padrinho, e o somatório de testemunhos contribui com a formação de uma nova história sobre a ditadura, que passa a ser contada por aqueles que a viveram nos bastidores, os chamados *cronistas da história* de Benjamin. Em uma das cartas endereçadas à avó, Liniane novamente ressalta o idealismo do tio, buscando justificar a relevância das escolhas feitas por ele:

Eu sei que é difícil entender, mas para o tio Cilon aquilo tudo era muito sério. Ele acreditava estar preparando-se para algo maior. Precisamos entender que o coração dele foi tocado a ponto de ele trocar uma vida normal e um futuro tão promissor pela profissão de camponês no norte do país. Entendendo, dói menos, vizinha. (BRUM, 2012, p. 138, grifos da autora)

Édila, prima de Cilon, testemunhou à Liniane muitas das experiências compartilhadas com o tio da autora. Os primos do interior tiveram o relacionamento estreitado quando passaram a morar juntos em Porto Alegre, o que foi ainda mais intensificado com a mudança de ambos para a capital paulista. Édila testemunha como foram os momentos que antecederam a ida do primo para o Araguaia:

Doou as calças de veludo e os casacos pesados. As blusas de lã, viu depois, ficaram no armário de Jorge. Concluiu que tio Cilon iria para um lugar quente. Mas ele nunca confirmou nada, nem poderia, naquela época o sigilo partidário era lei. Se comentasse com alguém o seu destino, colocaria em risco a estratégia do partido

e a segurança das pessoas que estavam envolvidas na operação. E tio Cilon era um rapaz de espírito sério, jamais violaria uma regra. A notícia de que ele estava no Araguaia veio algum tempo depois, através de um delegado do PC do B que esteve na casa de Édila e Jorge. “Não lembro, naqueles anos a gente era programado para esquecer os nomes das pessoas.” (BRUM, 2012, p. 94)

Ao longo da narrativa Liniane imagina como seria a vida na clandestinidade e os hábitos que os militantes passavam a adquirir com o intuito de proteger a si mesmos e aos demais membros das organizações a que pertenciam: “Nunca confirmou a suspeita: não falavam sobre suas vidas porque se alguém fosse pego poderia, sob tortura, delatar o outro e colocar o movimento e os companheiros em risco. Então, como regra, ninguém perguntava sobre família ou vida pessoal.” (BRUM, 2012, p. 62). A familiar Édila foi uma das testemunhas ouvidas que mais contribuíram para a reconstituição da trajetória de Cilon:

Durante todo o tempo em que ouvi Édila, quase não interfeiri. Tinha enviado para ela, semanas antes, uma carta manuscrita onde listava as perguntas que gostaria de fazer no dia da entrevista. Ela me retornou por telefone, concordando em dar seu testemunho. Porém, havia notado que a tônica das questões era mais familiar do que política. Quando fiz menção de levar a câmera, ela disse: “Desta vez ainda não, antes eu preciso falar contigo.” E me convidou para mais um almoço. (...)

Os relatos vieram entrecortados de lembranças pessoais, pedaços que eu fazia um esforço enorme para juntar. Cenas que fui reconstituindo a partir de pistas apanhadas aqui e acolá. (...)

Édila nunca teve vínculo político-partidário, mas era contrária ao regime ditatorial que se instalou no Brasil em 1964. Talvez estivesse no sangue: ela sofreu muito com a perda dos dois primos-irmãos, um pelo lado da mãe, Cilon Cunha Brum, e outro pela linhagem paterna, Luiz Renato Pires de Almeida. Sentiu-se impotente por não conseguir salvá-los do mesmo destino – o desaparecimento político. (BRUM, 2012, p. 92-93)

Ao narrar o encontro que teve com Anadege, amiga que morou com Cilon em Porto Alegre e também estudou com ele na mesma universidade, em São Paulo, Liniane mais uma vez demonstra a angústia que a acompanhou ao longo de todo o tempo em que buscou reconstituir a história de vida do tio, em um processo que com o passar do tempo lhe ensinou a dominar suas emoções:

Anadege narrava com leveza tão genuína que foi me contagiando. Chegara a sua casa com a habitual ansiedade juvenil: sempre que ia entrevistar sobre tio Cilon, sentia o coração bater mais forte e uma agitação fora do comum me perturbava. Com o tempo, aprendi a atenuar os traços infantis de minha procura. (BRUM, 2012, p. 84-85)

Desta forma, a busca por informações sobre o paradeiro do tio desaparecido vai tecendo uma história composta por um somatório de testemunhos. O filósofo Paul Ricoeur (2018) postula que o testemunho inaugura um processo epistemológico marcado pela passagem da memória declarada ao arquivo e aos documentos, para a seguir terminar na prova documental, possuindo utilidades diversas que perpassam a vida cotidiana, o uso judicial e o uso por historiadores. O autor se utiliza da

definição de testemunho enquanto “Uma narrativa autobiográfica autenticada de um acontecimento passado, seja essa narrativa realizada em condições informais ou formais” (RICOEUR, 2018, p. 172), passando a esmiuçar o conceito a partir do desdobramento de duas vertentes que se sobrepõem ao formá-lo – a asserção da realidade factual do acontecimento relatado e a certificação da declaração pela experiência de seu autor –, salientando assim que:

A especificidade do testemunho consiste no fato de que a asserção de realidade é inseparável de seu acoplamento com a autodesignação do sujeito que testemunha. Desse acoplamento procede a fórmula típica do testemunho: eu estava lá. O que se atesta é indivisamente a realidade da coisa passada e a presença do narrador nos locais da ocorrência. E é a testemunha que de início se declara testemunha. Ela nomeia a si mesma. Um triplo dêitico pontua a autodesignação: a primeira pessoa do singular, o tempo passado do verbo e a menção ao lá em relação ao aqui. (RICOEUR, 2018, p. 172-173).

Isto posto, quem testemunha se disponibiliza a reiterar sua fala, de maneira a mantê-la no tempo, o que Ricoeur entende enquanto uma aproximação entre o testemunho e a promessa, pois ambos propõem a manutenção da palavra dada. Para o autor, o testemunho pode ainda ser compreendido enquanto uma instituição, já que a disposição em testemunhar faz dele um “fator de segurança no conjunto das relações constitutivas do vínculo social” (RICOEUR, 2018, p. 174). Por conseguinte, a instituição se dá a partir da estabilidade do testemunho, que passa a gerar confiabilidade à segurança do vínculo social, que se sustenta a partir da confiança na palavra do outro:

Gradativamente, esse vínculo fiduciário se estende a todas as trocas, contratos e pactos, e constitui o assentimento à palavra de outrem, princípio do vínculo social, a tal ponto que ele se torna um *habitus* das comunidades consideradas, e até uma regra de prudência: começar por confiar na palavra de outrem, em seguida duvidar, se fortes razões inclinarem a isso. Em meu vocabulário, trata-se de uma competência do homem capaz: o crédito outorgado à palavra de outrem faz do mundo social um mundo intersubjetivamente compartilhado. Esse compartilhamento é o componente principal do que podemos chamar “senso comum”. (RICOEUR, 2018, p. 174-175).

O autor destaca ainda que o intercâmbio das confianças determina o vínculo entre seres semelhantes, já que a confiança na palavra do outro reforça a interdependência e também a similitude entre os membros de uma comunidade: “Em conclusão, é da confiabilidade, e, portanto, da atestação biográfica de cada testemunha considerada uma a uma que depende, em última instância, o nível médio de segurança de linguagem de uma sociedade” (RICOEUR, 2018, p. 175). Sobre a relevância do testemunho, afirma que:

Será preciso, contudo, não esquecer que tudo tem início não nos arquivos, mas com o testemunho, e que, apesar da carência principal de confiabilidade do testemunho, não temos nada melhor que o testemunho, em última análise, para assegurar-nos de que algo aconteceu, a que alguém atesta ter assistido pessoalmente, e que o principal, se não às vezes o único recurso, além de outros tipos de documentação,

continua a ser o confronto entre testemunhos. (RICOEUR, 2018, p. 156, grifos do autor).

Para refletir sobre o que seria a crise do testemunho, Ricoeur introduz o tema dos testemunhos oriundos da *Shoah*, que relatam experiências extremas de difícil compreensão, na medida em que aquele que escuta o testemunho não passou pela experiência extraordinária que é testemunhada, ocasionando, de certa forma, uma quebra na relação de similitude entre quem ouve e quem profere o testemunho:

Ora, a experiência a ser transmitida é a de uma inumanidade sem comparação com a experiência do homem ordinário. É nesse sentido que se trata de experiências extremas. Assim é antecipado um problema que só encontrará sua plena expressão no fim do percurso das operações historiográficas, o da representação historiadora e de seus limites. Os limites da inscrição e do arquivamento já são postos à prova, antes dos da explicação e da compreensão. É por isso que se pode falar de crise do testemunho. Para ser recebido, um testemunho deve ser apropriado, quer dizer, despojado tanto quanto possível da estranheza absoluta que o horror engendra. Essa condição drástica não é satisfeita no caso dos testemunhos dos que se salvaram. Uma razão suplementar da dificuldade de comunicar deve-se ao fato de que a testemunha não esteve ela mesma distante dos acontecimentos; ela não “assistiu” a eles; ela mal foi um agente, um ator; ela foi sua vítima. (RICOEUR, 2018, p. 186-187).

Ricoeur opera com o conceito de caráter dialogal do testemunho, posto que quem testemunha sempre o faz para outro alguém, e quem testemunha se coloca “na posição de um terceiro com relação a todos os protagonistas da ação” (RICOEUR, 2018, p. 173), tendo em vista que:

Essa estrutura dialogal do testemunho ressalta de imediato sua dimensão fiduciária: a testemunha pede que lhe deem crédito. Ela não se limita a dizer: “Eu estava lá”, ela acrescenta: “Acreditem em mim.” A autenticação do testemunho só será então completa após a resposta em eco daquele que recebe o testemunho e o aceita; o testemunho, a partir desse instante, está não apenas autenticado, ele está acreditado. (RICOEUR, 2018, p. 173).

Assim, defende que é a partir desse credenciamento que surgem as possibilidades de confiança e desconfiança referentes ao testemunho. Partindo da suspeita sobre a veracidade do testemunho, abre-se, então, a possibilidade do confronto de testemunhos, em que:

A testemunha de alguma forma antecipa essas circunstâncias acrescentando uma terceira cláusula a sua declaração: “Eu estava lá”; “Acreditem em mim”, acrescenta, e: “Se não acreditam em mim, perguntem a outra pessoa”, profere ela, às vezes com uma ponta de desafio. (RICOEUR, 2018, p. 173).

Em alguns momentos narrados em *Antes do passado*, constata-se a incredulidade da sobrinha, seja porque questiona a memória daquele que testemunha, seja pela dúvida que sempre acompanha quem ouve o testemunho de algo que não viveu:

Seu Manuel foi direto. Concordava em falar o que sabia do meu tio, mas não na gente da câmera. Expliquei-lhe que aquela viagem era de pesquisa, que as imagens em movimento não eram imprescindíveis – que para mim era suficiente a conversa. “Posso gravar somente sua voz?” Ele concordou e eu fui direto ao ponto. Vim saber da vida do tio Cilon no Araguaia, disse-lhe. Na minha história, Cilon – Comprido, Simão – é o protagonista e os outros são coadjuvantes. Resumi, com palavras escolhidas. (...)

Enquanto isso, a emoção me traía, soprava ao ouvido que não devia confiar no homem. Em seguida ralhava comigo – por que desconfiar de alguém que abre a casa a uma desconhecida? A razão mandava que me conformasse com qualquer estilhaço de memória que nele contivesse meu tio – e o instinto alertava que o herói de minha história merecia lugar de destaque. Nada de Osvaldo, Simão agora era o rei. (BRUM, 2012, p. 174-175, grifos meus)

A repressão durante a ditadura era tanta, que nem mesmo os companheiros de movimento tinham muitas informações uns sobre os outros. Por conseguinte, muitos testemunhos coletados pela autora são acompanhados da incerteza sobre a veracidade do que é narrado:

Nas inúmeras conversas que tivemos, em São Paulo, Goiânia ou por telefone, suas memórias sempre me pareciam parcas, inexatas. Jamais, entretanto, me empenhei em compreender suas razões pessoais ou políticas. Temia. A presença de Zezinho me infundia um medo que escapava à minha compreensão.

Aos poucos, aprendi que quando o assunto era a Guerrilha do Araguaia, sempre sentiria medo. O que, muitas vezes, fazia com que não escutasse o que Zezinho me dizia sobre tio Cilon – confiava desconfiando. Desconfiava porque temia. Achava que se chegasse perto demais do Araguaia poderia me perder num emaranhado de informação e contrainformação. Um mundo tão turvo quanto as águas que deram nome ao movimento revolucionário. (BRUM, 2012, p. 144)

Em muitas passagens a narradora irá evidenciar seu sentimento de desesperança perante a busca pelo paradeiro do tio: “De cada um com quem conversava surgiam sempre as mesmas histórias. Personagens de livros e de matérias jornalísticas, anônimos ou homens que ouvia e via pela primeira vez, empenhavam-se em me convencer que jamais tinham visto o branco das ossadas de meu tio.” (BRUM, 2012, p. 190). Todavia, quando está por findar sua primeira estadia na região do Araguaia, a sobrinha descobre a existência de uma família que conviveu com o tio em uma fazenda chamada *Consolação*, o que lhe motiva a fazer a segunda viagem ao Araguaia, com o intuito de conhecer a emblemática moradora Maria da Paz, que na ocasião da primeira viagem de Liniane ao Araguaia, encontrava-se em Goiás.

Durante a Guerrilha do Araguaia, Liniane conta que a fazenda *Consolação* virou uma base militar, sendo Maria dos Anjos, a mãe de Maria da Paz e Dilia, a cozinheira da base. Foi nessa região que permaneceram comandantes, soldados, e alguns prisioneiros, dentre eles Cilon. As recordações das moradoras do Araguaia são determinantes para a reconstituição que a autora elabora sobre os últimos dias de vida de seu tio:

Dilia, uma menina muito pequena naqueles dias, não se lembrava de quase nada, a não ser daquilo que a mãe e a irmã sempre contaram esses anos todos: “O que ele mais queria era voltar para o Rio Grande do Sul. Estar com os pais, a família e ver os sobrinhos pequenos. Ele dizia assim: ‘depois eles até podem me trazer de volta e me matar, mas antes eu queria ir no Rio Grande do Sul.’” “Ele disse isso, com essas palavras?”, perguntei. “Dizia, sim, que queria voltar para ver os sobrinhos dele. Que não custava nada o exército levar, tantos helicópteros eles tinham. Quem conta isso, desse jeitinho mesmo, é minha irmã, a Maria da Paz, que é muito inteligente, e minha mãe. Eu mesma, não sei de nada, não.” (BRUM, 2012, p. 193)

Maria da Paz tinha 14 anos quando conviveu com Cilon Brum na fazenda *Consolação*. O encontro de Liniane com Maria é apresentado ao longo da terceira parte da obra, o que nas palavras da narradora foi uma aproximação difícil, marcada por expectativas e desconfianças. Inicialmente indignada por descobrir que Maria da Paz era afilhada do comandante que teria executado seu tio, a narradora decide, conforme menciona, deixar de lado o papel de juiz e baixar a guarda, dando vazão assim ao que realmente importava – saber como teriam sido os últimos dias de vida do tio: “Por isso, admiti para mim, me interessei pela história dela. Por esse motivo fui absorvendo seu mundo através de sua fala quase incessante e do seu impulso instintivo de gritar as experiências de guerra.” (BRUM, 2012, p. 211). Após contextualizar a ida da família de Maria da Paz para a região da guerrilha, Liniane reproduz o testemunho que ouviu da moradora, que narra como foram os últimos momentos de Cilon:

Depois que acabou tudo, que os últimos *terroristas* foram liquidados, durante muito tempo Maria da Paz ouviu que Simão havia se rendido na fazenda do seu Agenor e da dona Nazaré, poucos quilômetros à frente da Fazenda *Consolação*, na OP-3. Também não foi longe dali que, conta-se, ele foi executado junto com dois companheiros. Ali foram deixados, os três, insepultos. Quem passasse para ir caçar podia sentir o cheiro que ficara no ar – sempre souberam disso, só que ninguém falava. (...)

Depois que acabou tudo – Paizinha disse-me, sob o sol escaldante daquele janeiro de 2011: “Fiquei com aquele pesar: se eu soubesse que eles iam matar o Simão, eu teria cavado, com minhas próprias mãos, um buraco. Deixava ele lá, cobria de folhas, alimentava ele. E, quando tudo acabasse, dizia: pode sair.” (...)

Durante todo o dia, Maria da Paz contou e recontou sua vida entrelaçada a de meu tio Cilon – mostrou-me seu caderno de notas: o livro de memórias que escrevia, *Memórias da Paz*. Disse em voz alta coisas que eu tive dificuldade em entender. No dia seguinte, ela me levou até a fazenda *Consolação*. (BRUM, 2012, p. 214-215, grifos da autora)

Anos após a publicação de *Antes do passado*, a autora reavalia a participação de Maria da Paz na sua narrativa, posto que considera que não dimensionou a relevância da pessoa de Maria da maneira como deveria: “A Maria da Paz está lá citada e narrada, mas sua dimensão escritural não revela nem assume toda a força que ela possui e que poderia ter sido transposta para a dimensão ficcional dos relatos em primeira pessoa.” (BRUM, 2020, p. 206). Assim, ao rememorar e visitar a obra que a própria Liniane diversas vezes denomina de encenação, percebe a complexidade da figura ocupada por Maria da Paz dentro da narrativa:

“Maria, Maria, mistura de dor e alegria”, diz a canção. Maria da Paz, Paizinha, um convite à fabulação. (...)

Quem era/foi/é Maria da Paz? Até hoje não sei ao certo. Há a Maria que se apresenta a mim (na segunda ida ao Araguaia) e a Maria apresentada por outros a mim. Há a Maria escritural, personagem. Vendo-a assim, no meio dessa enumeração, a Maria que se mostra frente e câmara, em entrevista, e que se pode ver, rever e escutar, é uma Maria complementar. Arrisco a seguinte conclusão, não sem receio de ser mal interpretada: Maria viveu na carne de sua meninice a experiência de chegar à pubescência cercada de rapazes e homens de pouco ou nenhum decoro (estou sendo sutil, quase eufemística). Homens armados, brutos, com quem passou a conviver no interregno durante o qual se caçavam pessoas para depois torturá-las e matá-las. (Era o tempo da terceira campanha do Exército). (...)

Maria confunde: ela é única na sua condição de testemunha contraditória e ambivalente. Maria é uma voz feminina (e, por vezes, infantil) num universo masculino, narrando uma guerra suja. Maria é um olhar que se lança ao passado desde o presente, sem perder certa ingenuidade, um pouco de romantismo, uma dose de ressentimento e, sobretudo, o comprometimento com o dever de memória – mesmo sem nunca ter ouvido essa expressão. (BRUM, 2020, p. 208-209)

Em *Antes do passado*, Liniane menciona a existência do livro de memórias escrito por Maria da Paz, em que relatou as experiências vividas durante a Guerrilha do Araguaia, tendo em algumas passagens inclusive mencionado momentos de convívio com Cilon. O referido livro, que teve as páginas fotografadas pela pesquisadora, opera como forma de legitimação da vida e da morte do tio, através das palavras impressas. Ainda sobre a figura de Maria da Paz, constata que:

Mais uma vez: o meu encontro com esse manuscrito está encenado em *Antes do passado*. O que gostaria de trazer aqui é um aspecto que eu mesma demorei para perceber: Maria da Paz é, dentro da experiência da autora Liniane Brum, o mais próximo de um testemunho de aniquilamento ocorrido no Araguaia. Tecnicamente, é a genuína narradora de dentro, afetada involuntariamente, ainda menina, por uma guerra que ninguém ouviu falar, uma narradora-personagem transmutada pela passagem do tempo e pela imprecisão da memória (ou pelo ato rememorativo). Portadora de fragmentos que sequer podem ser chamados de rastros e de restos – e que, assim, são como o nada e o desaparecimento. (BRUM, 2020, p. 211)

O possível nome fictício de Maria da Paz pode ser lido como uma alusão à ideia de pacificação com o passado que é proporcionada por seu relato, posto que a descoberta em definitivo sobre como foi o final da vida de Cilon de certa forma sela a busca de Liniane. Logo, os testemunhos coletados pela autora contribuem com a reconstituição da Guerrilha do Araguaia e da vida do tio, operando assim como combate ao obscurantismo que circunda o período, um combate que se instituiu pela via da narração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes do passado, o silêncio que vem do Araguaia problematiza a questão do testemunho, posto que temos na referida obra um detalhado testemunho de familiar de desaparecido político. Para além disso, a autora constrói a história do outro, no caso do tio, sob o que pode ser considerada uma minibiografia. Entretanto, é uma

construção narrativa que se desenvolve a partir das memórias e das narrativas de terceiros, já que Cilon Brum é aquele que foi aniquilado e não sobreviveu para narrar. Como em alguns momentos a sobrinha descrê do que ouviu, sua narrativa também possibilita a discussão sobre a credibilidade do testemunho. E para além disso, ao dar escuta ao isolado povo do Araguaia, o trabalho desenvolvido por Liniane em muito se assemelha ao dos compiladores de testemunho que buscavam dar voz aos subalternos, e que são o cerne do testemunho latino-americano que vigorou nos anos das ditaduras do continente.

As palavras de Liniane Brum eternizam a figura de Cilon Cunha Brum, rompendo parte do silêncio que circundava sua trajetória, e são a demonstração de uma literatura que possibilita a aproximação com os fatos históricos de maneira singular, poética e porque não dizer redentora, evidenciando o contexto histórico da Guerrilha do Araguaia como uma herança a ecoar no tempo presente.

REFERÊNCIAS

BRUM, Liniane Haag. *Antes do passado: o silêncio que vem do Araguaia*. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2012.

BRUM, Liniane Haag. *Antes do passado: entre o antes e o depois*. In: OLIVEIRA, Rejane Pivetta de, THOMAZ, Paulo C. (org). *Literatura e ditadura*. Porto Alegre: Zouk, 2020.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *O preço de uma reconciliação extorquida*. In: TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir. *O que resta da ditadura: a exceção brasileira*. São Paulo: Boitempo, 2010.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar escrever esquecer*. 2ª ed. 2ª reimp. São Paulo: Editora 34, 2018.

OLIVEIRA, Rejane Pivetta de, THOMAZ, Paulo C. (org). *Literatura e ditadura*. Porto Alegre: Zouk, 2020.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução de Alain François. 7ª reimpressão. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2018.

TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir. *O que resta da ditadura: a exceção brasileira*. São Paulo: Boitempo, 2010.

DA TEORIA À PRÁTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM O MODELO *MULTIPAPER* EM TESE DE LETRAS

Jaimeson Machado Garcia¹

Resumo: O presente relato de experiência discute a adoção do modelo *multipaper* em minha tese de doutorado na área de Letras, em contraposição ao tradicional modelo monográfico. O *multipaper* permite a fragmentação da pesquisa em artigos independentes, conectados por um tema central, favorecendo a antecipação da divulgação dos resultados e maior interação com a comunidade científica. Embora mais comum em áreas como Ciências Naturais e Sociais, sua adoção nas Ciências Humanas tem crescido, impulsionada pelas exigências de produtividade acadêmica. A pesquisa que desenvolvi por meio do *multipaper* propôs categorias de análise para os audiolivros, destacando a importância da *performance* sonora dos leitores, o uso da música e dos efeitos sonoros na experiência auditiva. A escolha por esse formato foi motivada pela possibilidade de refinamento contínuo das categorias analíticas e pela necessidade de testar os resultados preliminares em periódicos. No entanto, o modelo também apresenta desafios, como a necessidade de garantir coesão entre os artigos e lidar com prazos editoriais e revisões constantes. Apesar das dificuldades, o *multipaper* me proporcionou uma trajetória de aprendizagem enriquecedora, validação preliminar dos resultados e contribuições significativas ao campo de estudo dos audiolivros.

Palavras-chave: relato de experiência; *multipaper*; tese; pesquisa acadêmica; Letras.

1 INTRODUÇÃO

Multipaper, tese por publicações, tese estruturada em artigos ou, ainda, modelo escandinavo: diversas são as denominações atribuídas a este dispositivo alternativo, que se contrapõe à tradicional tese monográfica. Originariamente, tal modelo foi idealizado para conferir maior flexibilidade aos pesquisadores na obtenção de seus títulos acadêmicos. Posteriormente, acabou por consolidar-se como uma solução à altura das demandas cada vez mais rigorosas de produtividade científica e da premente necessidade de rápida visibilidade no campo acadêmico, especialmente em função das inovações tecnológicas, que aceleram exponencialmente os ritmos de disseminação e consumo do saber científico.

Distante do modelo monográfico, que se caracteriza pela unidade discursiva contínua e pela elaboração de um texto integralmente articulado, o *multipaper* propõe a fragmentação da pesquisa em artigos independentes que, embora autônomos, encontram no eixo temático comum o fio condutor que lhes confere coesão estrutural e conceitual ao conjunto investigativo. Essa configuração, conforme destacam Silva, Rosamilha e Fernandes (2024), possibilita ao mestrando ou doutorando a antecipação da divulgação dos resultados parciais de sua investigação em periódicos especializados, mesmo antes da conclusão formal da dissertação ou tese. Promove, assim, uma interação imediata e mais ampla com a comunidade científica, ao mesmo tempo em que fomenta um enriquecimento contínuo do processo de investigação.

¹ Universidade de Santa Cruz do Sul. E-mail: jaimesonmachadogarcia@gmail.com.

Tal dinâmica se revela particularmente profícua em campos do conhecimento que exigem rápida disseminação de resultados, como as Ciências Naturais e Biológicas, onde o progresso científico se encontra intrinsecamente ligado à agilidade na comunicação de descobertas inéditas. Não obstante, no seio das Ciências Humanas, e mais especificamente na área de Letras, na qual me insiro, o modelo monográfico mantém-se como o modelo preponderante. Esse predomínio, a meu ver, encontra justificativa na própria natureza das pesquisas dessas áreas, que requerem uma densidade teórica progressiva e uma construção argumentativa profundamente elaborada. Ora, essas qualidades encontram no modelo linear da tese monográfica seu meio mais apropriado de desenvolvimento, uma vez que esse permite uma abordagem mais extensa e pormenorizada.

Contudo, como as exigências impostas por órgãos de fomento e agências de financiamento têm subvertido significativamente o ambiente acadêmico, o *multipaper* tem despontado como uma alternativa plausível para dar conta dessas demandas. Não obstante, tal modelo não está isento de controvérsias, pois levanta discussões sobre sua capacidade de manter intacta a integridade intelectual e o rigor investigativo. Isso acontece particularmente em face da crescente pressão por resultados rápidos e mensuráveis, o que, por vezes, pode comprometer a profundidade e a coesão das investigações científicas.

Mesmo ciente de tais complexidades, optei por adotar o *multipaper* durante meu doutoramento pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul (PPGL/UNISC). Minha decisão foi grandemente influenciada pelas observações acumuladas ao longo do mestrado, cursado na mesma instituição, ocasião em que frequentemente assisti às bancas examinadoras apontarem a necessidade de correções substanciais, notadamente no que tange à coesão entre os capítulos e à profundidade das análises apresentadas. Essas circunstâncias evidenciaram de forma clara as limitações inerentes ao modelo monográfico, que impõe ao pesquisador a hercúlea tarefa de sintetizar anos de pesquisa em um único texto, com a exigência de unidade discursiva e de articulação lógica.

Sabia perfeitamente que o doutorado, em si, já representaria um desafio significativo, demandando não apenas dedicação absoluta e rigor metodológico, mas também a capacidade de estruturar, de maneira coesa, os resultados de anos de investigação. Contudo, ao optar pelo *multipaper*, incorporei uma camada adicional de complexidade ao processo. Ainda assim, acreditava que essa estratégia seria a mais eficaz, não apenas para organizar de modo mais fluido os resultados da pesquisa, mas também para testar e validar progressivamente as categorias analíticas que visava desenvolver ao longo de minha investigação: propor categorias de análise específicas para os audiolivros.

Enquanto pesquisador, almejava que essa estrutura me permitisse refinamentos constantes e aprimoramento contínuo, especialmente no que concerne à proposição de categorias de análise destinadas ao estudo dos audiolivros. O foco se deu nas interações entre a *performance* sonora dos leitores e o uso da música e

dos efeitos sonoros, quando presentes – elementos esses que exercem influência direta sobre a experiência auditiva e sobre a interpretação do texto.

Dessa forma, o presente relato se estrutura em três eixos principais. Primeiro, uma análise histórica e conceitual do modelo *multipaper*, destacando suas origens e critérios de aplicação. Segundo, uma discussão detalhada dos prós e contras dessa abordagem, baseando-se em minha experiência pessoal. E, por fim, uma reflexão sobre os desafios e aprendizagens gerados ao longo do processo, com especial atenção às estratégias de planejamento e à gestão do cronograma de pesquisa, essenciais para a coesão e sucesso desse tipo de tese.

2 HISTÓRIA, DEFINIÇÃO E CRITÉRIOS DO MODELO MULTIPAPER

Enquanto a pesquisa monográfica se caracteriza por uma estrutura contínua, composta por capítulos interligados que formam um único corpo textual, o *multipaper* é definido como “[...] uma coletânea de artigos publicáveis [...]” (Mutti; Klüber, 2018, p. 3). Assim, o modelo monográfico segue um arcabouço tradicional, composto por elementos pré-textuais (dedicatória, agradecimentos, resumo, *abstract*, listas e sumário), textuais (introdução, referencial teórico, materiais e métodos, resultados, discussão e conclusões) e pós-textuais (referências, apêndices e anexos). Por outro lado, o *multipaper* distingue-se por ser “[...] construído em processos iterativos, com objetivos e metodologias separados, que, unidos, configuram o produto final da tese” (Silva; Rosamilha; Fernandes, 2024, p. 232).

Esse modelo tem suas raízes na tradição acadêmica germânica, onde a apresentação de materiais publicáveis já era amplamente reconhecida como uma forma legítima de certificar a competência científica de um pesquisador. Entretanto, foi no Reino Unido, notadamente a partir da década de 1960, que ganhou maior popularidade e se consolidou como alternativa eficaz em diversas áreas do saber, oferecendo aos pesquisadores a oportunidade de obterem o título de mestre ou doutor por meio de suas publicações, que funcionavam como evidência tangível de suas habilidades científicas e acadêmicas (Badley, 2009).

A partir de então, o *multipaper* se expandiu para instituições de ensino superior ao redor do mundo, sendo especialmente prevalente nas áreas de Ciências da Saúde e Ciências Sociais Aplicadas, conforme argumentam Mutti e Klüber (2018). No entanto, como enfatizam os autores, cada programa de pós-graduação “[...] adota suas próprias diretrizes quanto à estruturação e avaliação das teses *multipaper*, gerando variações substanciais no número de artigos exigidos e na maneira como a coesão entre os estudos é apresentada” (Mutti; Klüber, 2018, p. 3).

No contexto brasileiro, o cenário segue uma dinâmica similar. Neste sentido, ao analisarem 31 ementas de programas de pós-graduação nas áreas de Educação e Ensino que o adotam, Mutti e Klüber (2018) buscaram identificar pontos de convergência, reconhecendo, porém, a significativa variação nas orientações sobre aspectos essenciais. Embora tal diversidade evidencie a adaptação dos programas

às particularidades de cada área, também revela a carência de uma normatização mais clara e uniforme para a implementação desse modelo no âmbito acadêmico brasileiro.

Vale destacar que, no PPGL/UNISC, até a conclusão deste relato, não haviam sido estabelecidas diretrizes específicas para a formatação de teses *multipaper*. Diante da ausência de orientações formais, leituras de estudos como os de Mutti e Klüber (2018) tornaram-se fundamentais para guiar a organização e o cronograma da minha pesquisa, fornecendo-me uma base conceitual sólida. Dessa maneira, saliento alguns pontos centrais desse estudo que se mostraram especialmente relevantes para a compreensão desse modelo, assim como para sua aplicação mais ampla no contexto acadêmico.

Um ponto crucial refere-se à quantidade mínima de artigos exigidos para a validação de uma tese *multipaper*. Segundo Mutti e Klüber (2018), os programas de pós-graduação no Brasil que adotam esse modelo estipulam que, no nível de mestrado, é necessária, no mínimo, a submissão ou publicação de um artigo em periódico científico. No doutorado, a exigência eleva-se para dois ou mais artigos, sendo que alguns programas chegam a solicitar até três artigos, prontos para submissão ou já publicados.

Importa ressaltar que esses artigos devem ser submetidos a periódicos com alto fatores de impacto definidos pelo Qualis – o qual é utilizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para avaliar a qualidade das publicações acadêmicas. Ou seja, não é apenas a quantidade de artigos que se torna relevante, mas também a excelência dos periódicos nos quais são submetidos. Esse critério estabelece, assim, um padrão elevado de rigor acadêmico, pois periódicos enquadrados nos estratos A1, A2, A3 e A4 exigem uma densidade teórica e metodológica significativa, bem como uma relevância considerável para o campo de pesquisa.

Outro aspecto fulcral é que as publicações devem ocorrer ao longo do período de vigência do curso, sendo imprescindível apresentar comprovantes de submissão ou aceitação no momento da defesa. A realização da banca examinadora, portanto, permanece obrigatória, mesmo nesse modelo, mantendo a avaliação pelos pares como componente central do processo. Nessa instância, a banca realiza uma análise crítica da pesquisa em seu conjunto, assegurando que o candidato tenha sido capaz de articular coerentemente os resultados dos artigos e demonstrar domínio pleno sobre o tema abordado. A avaliação, portanto, não se restringe à qualidade isolada dos artigos, mas também à capacidade do pesquisador de integrá-los em uma narrativa científica coesa, validada pela comunidade acadêmica por meio da defesa.

Dentro do escopo da pesquisa, ao menos um dos artigos deve ser de autoria exclusiva do discente e de seu orientador, garantindo a primazia intelectual do pesquisador na elaboração do trabalho. Ainda que colaborações externas sejam

permitidas, o candidato ao título de mestre ou doutor deve assumir o papel de autor principal, preservando, assim, seu protagonismo acadêmico (Mutti; Klüber, 2018). Além disso, há outros aspectos que, embora pareçam evidentes, como o fato de que os artigos devam estar alinhados à linha de pesquisa do programa, exigem maior atenção, como a inclusão de componentes textuais complementares.

Entre esses componentes, destaca-se a necessidade de uma introdução geral, na qual são detalhados o problema de pesquisa, a justificativa, os objetivos e o referencial teórico, oferecendo ao leitor uma visão integrada da totalidade da investigação. Essa introdução atua como alicerce, unificando os artigos e posicionando-os dentro de um arcabouço teórico e metodológico coerente. Igualmente essencial é a inserção de uma seção de considerações finais ou conclusão, cuja função é sintetizar os resultados alcançados, destacando as contribuições e implicações que o estudo apresenta para o campo de pesquisa. Esses elementos adicionais reforçam a unidade do trabalho e asseguram que a dissertação ou tese *multipaper* transcendam a simples compilação de artigos, consolidando-se como uma produção acadêmica integrada e articulada.

Embora outros aspectos possam ser contemplados, esses pontos fornecem a espinha dorsal para a construção de uma tese *multipaper*, revelando a complexidade inerente a esse modelo. Todavia, a escolha entre esse modelo e o modelo monográfico exigirá uma avaliação minuciosa das exigências impostas pelo programa de pós-graduação, assim como dos objetivos de pesquisa e das particularidades do próprio pesquisador.

3 FATORES PRÓS E CONTRAS DO MODELO MULTIPAPER

Toda escolha metodológica, em sua essência, comporta uma gama de vantagens e desvantagens, e o modelo *multipaper* não escapa a essa dialética. Ao longo da minha trajetória investigativa com esse modelo, uma das características mais proeminentes manifestou-se na oportunidade de disseminar revisões teóricas e resultados preliminares em periódicos de elevado impacto, tanto nacionais quanto internacionais. Esse processo não apenas ampliou exponencialmente a visibilidade da pesquisa em curso, como também consolidou um posicionamento acadêmico estratégico – conforme asseveram Silva, Rosamilha e Fernandes (2024) –, constituindo-se em um mecanismo crucial para a validação científica, além de promover uma reflexão crítica contínua sobre o avanço investigativo.

Nesse contexto, a flexibilidade metodológica inerente ao *multipaper* desponta como uma de suas maiores virtudes. Cada artigo, ao debruçar-se sobre uma questão específica, com objetivos delimitados e fundamentados nos resultados precedentes, permitiu que a estrutura teórica fosse gradualmente edificada em diferentes momentos. Essa abordagem não linear ofereceu uma riqueza analítica e multifacetada, dado que cada contribuição auxiliou no desvelar de novas nuances investigativas. Contudo, essa arquitetura modular exigiu também uma constante revisitação de conceitos já abordados, com vistas a aprofundar determinadas

análises e garantir a coesão entre os diferentes segmentos que compõem o todo teórico.

Ademais, o *multipaper* viabilizou uma valiosa oportunidade de colaboração acadêmica que transcendeu os limites da orientação tradicional. A interação com minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Ana Cláudia Munari, e minha coorientadora, Prof.^a Dr.^a Lucia Santaella, foi enriquecida por uma rede expandida de interlocutores acadêmicos, incluindo outros pesquisadores. Tal abertura ao diálogo foi essencial para a coprodução de artigos e o contínuo refinamento das abordagens teóricas e metodológicas. Conforme assinalam Frank e Yukihiro (2013, p. 14), esse modelo “[...] mitiga substancialmente a ocorrência de equívocos na condução da pesquisa”, ao viabilizar que os resultados sejam criticamente revisados por múltiplos pares ao longo do percurso investigativo.

O efeito cumulativo desse intercâmbio intelectual, associado à prática recorrente de submeter artigos a periódicos com exigências editoriais diversas, revelou-se inestimável para o aprimoramento de minhas habilidades redacionais. Como salientam Duke e Beck (1999), tal processo não só enriquece o conteúdo da investigação, como também fortalece a clareza e a precisão da escrita acadêmica, ao demandar uma adaptação constante às normas rigorosas dos diferentes periódicos. Desse modo, posso afirmar que a escolha pelo *multipaper* foi instrumental para o desenvolvimento do rigor metodológico em todas as etapas da pesquisa, uma vez que o exercício contínuo de reescrever e ajustar os textos para variados públicos críticos contribuiu tanto para o refinamento quanto para a validação de minha produção acadêmica.

Outro benefício de notável relevância que o *multipaper* oferece é a legitimação antecipada dos resultados. Cada estudo pode ser submetido a rigorosos processos editoriais desde as fases iniciais, o que eleva substancialmente a robustez e a confiabilidade da tese – como destacam Silva, Rosamilha e Fernandes (2024, p. 16). No meu caso, essa antecipação permitiu a incorporação de ajustes significativos ao longo da trajetória investigativa, garantindo que, ao chegar à defesa final, a pesquisa já tivesse sido amplamente validada e aprimorada. Tal prática contrasta de maneira substancial com o modelo monográfico tradicional, no qual a avaliação crítica dos pares se concentra, geralmente, apenas nas etapas conclusivas do trabalho – uma abordagem que, intencionalmente, optei por evitar.

Além disso, o modelo *multipaper* possibilitou uma inserção imediata nas discussões acadêmicas contemporâneas, o que se mostrou especialmente vantajoso em campos em constante transformação, como o dos audiolivros, objeto de minha investigação. As contínuas inovações tecnológicas nas plataformas de produção e distribuição de conteúdos sonoros influenciaram diretamente o escopo da pesquisa, exigindo adaptações ágeis e frequentes às novas conjunturas. Nesse sentido, o *multipaper* se revelou imprescindível para garantir que a pesquisa permanecesse em consonância com as transformações tecnológicas em curso,

permitindo que cada artigo fosse ajustado e publicado de maneira oportuna, refletindo as mais recentes evoluções do campo.

No entanto, apesar das inúmeras vantagens oferecidas, o modelo também impôs desafios consideráveis. A busca por periódicos com fluxo contínuo ou chamadas abertas, alinhados ao escopo da pesquisa, mostrou-se uma tarefa árdua e, em muitos momentos, frustrante. Muitas publicações operam com janelas limitadas de submissão ou edições temáticas que nem sempre coincidem com o cronograma investigativo. Essa dissonância entre prazos editoriais e o planejamento da pesquisa frequentemente exigiu uma reconfiguração estratégica das fases investigativas, impondo longos períodos de espera e demandando ajustes contínuos no desenvolvimento da investigação.

Essa imprevisibilidade editorial trouxe consigo desafios operacionais substanciais, criando uma camada adicional de complexidade na gestão do tempo e das expectativas. Em diversos casos, fui forçado a reavaliar prioridades, ajustando o ritmo da produção acadêmica às exigências editoriais e aos períodos de espera inerentes ao processo de revisão. Além disso, do ponto de vista emocional, essa dinâmica revelou-se particularmente desgastante, gerando uma sensação persistente de falta de controle sobre o progresso da tese. A incerteza quanto ao tempo de resposta dos pareceristas – que, por vezes, variava de semanas a meses –, somada à necessidade de lidar com múltiplas rodadas de revisões, contribuiu para um ambiente de trabalho marcado por estresse e ansiedade.

Ainda assim, apesar dos obstáculos, o *multipaper*, quando gerido com planejamento e organização adequados, demonstra ser uma escolha profundamente enriquecedora. As oportunidades de validação prévia, a ampliação da visibilidade acadêmica e a inserção contínua nos debates contemporâneos são benefícios inegáveis que, a longo prazo, contribuem não apenas para a qualidade da pesquisa, mas também para o crescimento e desenvolvimento profissional do pesquisador. Nesse sentido, o *multipaper* consolida-se como uma abordagem metodológica complexa, porém extremamente recompensadora, proporcionando uma experiência investigativa permeada de desafios, aprendizagens e realizações transformadoras.

4 O CRONOGRAMA DE PESQUISA: O PILAR FUNDAMENTAL DO MULTIPAPER

Embora no modelo monográfico o cronograma de pesquisa seja um elemento essencial, no *multipaper*, esse aspecto se torna ainda mais crucial. Logo nas primeiras etapas da pesquisa, delineei um plano detalhado, consciente de que o fracasso em estruturar as etapas do processo poderia comprometer não apenas a qualidade dos artigos, mas também a coesão que sustenta esse modelo. Minha experiência acumulada em diversas investigações anteriores alertava-me para os perigos de um trabalho não linear, que inevitavelmente levaria ao esfacelamento do projeto como um todo.

Ao elaborar o cronograma, sabia que, paradoxalmente, ele deveria ser tão flexível quanto rigoroso. A divisão precisa entre as fases de análise e redação permitiu-me garantir que cada artigo fosse produzido com o cuidado necessário, sem que perdesse de vista o quadro geral da tese. Essa trajetória ensinou-me que o planejamento não é apenas um caminho para cumprir prazos, mas uma estratégia para otimizar a qualidade de cada etapa da pesquisa. Ao longo desse processo, a flexibilidade foi essencial: saber ajustar o cronograma sempre que imprevistos surgem é algo que apenas a experiência pode ensinar.

Com essa visão em mente, o cronograma me permitiu visualizar claramente o progresso de cada artigo em relação ao todo. A certeza de que cada artigo deveria manter sua autonomia enquanto dialogava com os demais me fez adotar uma abordagem cuidadosa, que só foi possível graças a essa organização temporal que estabeleci desde o início. O processo de revisão contínua foi um aspecto no qual não apenas confiei, mas ao qual dediquei uma atenção especial. Ao longo de minha carreira, sempre valorizei a troca de ideias com orientadores e pares como uma forma de enriquecer o trabalho. Nesse projeto, não foi diferente. Estabeleci momentos estratégicos no cronograma para revisões e *feedbacks*, que foram cruciais para evitar erros metodológicos e assegurar a solidez dos artigos. Esse rigor colaborativo, que tanto prezo em meus projetos, tornou-se novamente uma ferramenta fundamental para alcançar os resultados esperados.

Hoje, ao olhar para o resultado final de minha tese *multipaper*, vejo a confirmação de uma trajetória marcada, fundamentalmente, pela disciplina, já que a organização e o cronograma de pesquisa não foram apenas auxiliares, mas os verdadeiros protagonistas desse processo. A experiência me ensinou que a grandeza de uma obra não está apenas em suas descobertas, mas também na maneira como ela são construídas e apresentadas ao mundo.

AGRADECIMENTOS

Às Prof.^{as} Dr.^{as} Ana Cláudia Munari, Lucia Santaella, Rejane Frozza, Ângela Fronckowiak; ao PPGL e à UNISC; e à CAPES, que viabilizou essa pesquisa sob a forma de bolsa de estudo por meio do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (PROSUC).

REFERÊNCIAS

BADLEY, G. Academic writing as shaping and re-shaping. **Teaching in Higher Education**, v. 14, n. 2, p. 209-219, 2009.

DUKE, N. K.; BECK, S. W. Education in the Disciplines: Reading across the Secondary School Curriculum. **Harvard Educational Review**, v. 69, n. 1, p. 119-130, 1999.

FRANK, A. G. ; YUKIHARA, E. **Formatos alternativos de teses e dissertações** (Blog Ciência Prática). 2013; Tema: Ciência prática (Blog - <http://cienciapratica.wordpress.com/>). (Blog).

MUTTI, G. S. L.; KLÜBER, T. E. Formato *multipaper* nos programas de pós-graduação stricto sensu brasileiros das áreas de educação e ensino: um panorama. **Revista de Educação Brasileira**, v. 18, n. 2, p. 36-58, 2018.

SILVA, L. F.; ROSAMILHA, N. J.; FERNANDES, R. G. Considerações para a elaboração de uma tese por estudos. **Revista de Gestão e Projetos – GeP**, v. 15, n. 2, p. 231-240, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5585/gep.v15i2.26654>.

ELES SABEM O CONTEÚDO, MAS NÃO ENTENDEM O ENUNCIADO: UMA ANÁLISE SOBRE LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL

Vitória Petter Becker¹

Kári Lúcia Forneck²

Resumo: A leitura e a compreensão textual são habilidades requeridas no contexto social e em toda a trajetória escolar, dado o papel da comunicação escrita na veiculação de informações e na aprendizagem de todos os saberes. Entretanto, os dados obtidos por meio da prova PISA (2018), que avalia mundialmente o desempenho de jovens de 15 anos em etapa escolar, indicam que os estudantes brasileiros se encontram em um nível básico e superficial de leitura, de forma que não conseguem inferir informações implícitas nos textos que leem. Assim, a partir de uma entrevista com uma professora de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Lajeado/RS, este trabalho buscou realizar análises em relação à percepção docente sobre o ensino da leitura e da compreensão textual e às estratégias pedagógicas propostas para desenvolver essas habilidades, com base nos estudos de Azevedo (2011), Colomer e Camps (2002), Dehaene (2012), Kintsch e Rawson (2013), Miguel (2012), Morais (2013), Snowling e Hulme (2013) e Solé (2003). Concluiu-se que, de acordo com o aporte teórico escolhido neste artigo, a professora entrevistada apresentou estratégias parcialmente consonantes com os autores mencionados; entretanto, cabem mudanças e aprimoramentos em sua prática.

Palavras-chave: Ensino da leitura; Compreensão textual; Estratégias de ensino da leitura.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A leitura se configura como uma habilidade essencial para uma plena convivência em sociedade, dado o seu papel como um dos principais meios de comunicação entre as pessoas, aliada à escrita. A comunicação escrita, encontrada na forma de notícias, publicações, reportagens, revistas, mensagens instantâneas e uma gama de outros gêneros textuais, é uma das principais formas de interação social e, para que esta seja eficaz, as habilidades de compreensão de texto, definidas por Morais (2013, p. 111) como “a elaboração progressiva de uma representação mental integrada das informações apresentadas sucessivamente no texto, de tal maneira que os objetivos do seu autor sejam corretamente apreciados”, são fundamentais, uma vez que um entendimento precipitado pode comprometer o sucesso da comunicação.

Os dados referentes à leitura e à compreensão textual no Brasil são alarmantes. A última prova PISA com referência de leitura, aplicada mundialmente com alunos de 15 anos em 2018, indica que o país está há dez anos no nível básico de leitura e compreensão textual, apresentando poucos avanços desde a primeira aplicação, realizada no ano de 2000 (G1, 2018).

1 Universidade do Vale do Taquari - Univates, vitoria.becker@universo.univates.br

2 Universidade do Vale do Taquari - Univates, kari@univates.br

Cabe à escola a maior responsabilidade no que tange à formação de leitores e ao desenvolvimento da compreensão textual dos estudantes, oportunizando o contato com diferentes textos e o seu entendimento, conforme indica Morais (2013, p. 130), ao afirmar que “a escola pode e deve fornecer os estímulos e o ensino apropriados à aprendizagem da leitura”. Os resultados apontados pelas pesquisas e provas aplicadas no país ressaltam os grandes desafios impostos ao corpo docente para que haja avanços por parte dos estudantes. A partir dessa problemática, o presente artigo pretende entender e analisar quais estratégias são utilizadas em sala de aula para formar leitores e aprimorar a compreensão textual dos estudantes de duas turmas de 8º ano de uma escola municipal de ensino fundamental localizada em Lajeado, no estado do Rio Grande do Sul, bem como apurar as percepções e opiniões da professora responsável pelo componente curricular de Língua Portuguesa em ambas as turmas.

A metodologia empregada neste trabalho consiste na realização de análises de caráter qualitativo de nove trechos de uma entrevista semiestruturada, realizada com a professora mencionada, analisando-os à luz de estudiosos na área de ensino da leitura e compreensão textual, entre os quais Azevedo (2011), Colomer e Camps (2002), Dehaene (2012), Kintsch e Rawson (2013), Miguel (2012), Morais (2013), Snowling e Hulme (2013) e Solé (2003).

O material de análise, além da entrevista, também se constitui pelos apontamentos realizados durante dois períodos de aula observados com cada uma das turmas de 8º ano, ministrados pela professora entrevistada. As notas foram incluídas nas análises, quando cabíveis à discussão. Os excertos selecionados para análise foram escolhidos pelo critério de relevância para o estudo das duas categorias definidas a serem analisadas: a) estratégias voltadas ao ensino da leitura e da compreensão textual; b) posicionamento docente em relação à leitura e à compreensão textual.

No decorrer do texto, os trechos da entrevista são apresentados em destaque, numerados de 1 a 9, sendo que os questionamentos da entrevistadora serão precedidos pela expressão *Entrevistadora*, enquanto as respostas da professora entrevistada serão expressas precedidas da expressão *Professora Entrevistada*. Os excertos serão seguidos da análise apoiada em diferentes autores que abordam aspectos do ensino da leitura e da compreensão textual.

2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Inicialmente, a categoria de *estratégias voltadas ao ensino da leitura e da compreensão textual* será discutida, relacionada ao conceito de leitura e de compreensão de textos entendido por Kintsch e Rawson (2013, p. 227) como “um conjunto de fenômenos empíricos e um construto teórico”.

A seguir estão dispostos os trechos da primeira categoria selecionados para análise a partir da entrevista realizada com a professora de Língua Portuguesa, cuja análise se encontra na sequência.

Excerto 1:

Entrevistadora: Com que frequência você desenvolve atividades de leitura para suas turmas? Qual é o objetivo dessas atividades?

Professora entrevistada: Nós temos um projeto de leitura na escola que é semanal. Toda a escola para um período e os alunos leem, fazem algum tipo de leitura diversificada. Gibis, livros, leitura científica, conto, poesia, revistas.

Entrevistadora: Eles podem escolher [a leitura]?

Professora entrevistada: A gente traz uma cestinha, mas aí, por exemplo, no dia do gibi, vem uma cestinha com gibis para todos os alunos, de texto científico vem um monte de textos científicos, mas específico eles podem escolher dentro daquele gênero. O gênero não varia, eles só escolhem a leitura que eles querem fazer naquele dia.

Entrevistadora: É o professor que escolhe os livros, ou quem escolhe?

Professora entrevistada: A bibliotecária. Acredito que seja com a supervisão e com a nossa vice [diretora], que é professora de Letras.

No excerto acima selecionado, há uma clara e positiva intenção da escola em oportunizar o contato com a leitura. Donna Ogle *apud* Azevedo (2011, p. 6) destaca “a importância do fomento de uma cultura de leitura que, congregando todos, potencie hábitos de interação com os textos ao longo da vida”. A sistemática de providenciar diferentes gêneros textuais e obras para cada semana, as quais são delimitadas por professores com formação na área de Língua Portuguesa, é pertinente, conforme aponta Moraes (2013, p. 121), ao afirmar que “o aconselhamento pelo professor e pelos pais promove a compreensão em leitura”.

Assim sendo, é importante que os educadores indiquem leituras diversificadas para os estudantes, de modo que estes ampliem o seu repertório e sua capacidade de compreender os textos lidos. Dehaene (2012, p. 346) afirma:

A escola da liberdade não é aquela que deixa a criança escolher os textos que ela deseja aprender, mas sim aquela que ensina rapidamente a cada criança a decodificar – o único método que lhe permitirá apreender por si só as palavras novas, adquirir sua autonomia e se abrir para todos os campos do saber.

Entretanto, ainda que seja de suma importância favorecer o contato com a leitura, os professores não devem se deter apenas neste aspecto. Para que as habilidades de leitura e compreensão textual sejam plenamente desenvolvidas, é preciso promover a conscientização daquilo que é lido, conforme afirmam Colomer e Camps (2002, p. 100), ao dizerem que “a função do professor é ajudar os alunos nesse caminho: proporcionar-lhes o ‘andaime’ que lhes permita ir além do que poderiam ir solitariamente, com a intenção, é claro, de que o tipo de obra que leem agora, se forem ajudados, possa converter-se mais adiante em leitura própria”. Azevedo (2011, p. 3), por sua vez, pontua que “a monitorização dos processos de desenvolvimento da leitura é vital para o sucesso dos alunos”.

Ao analisarmos o funcionamento do projeto de leitura da escola em questão, é possível perceber que intenciona-se promover o hábito da leitura e o contato com diferentes gêneros textuais, o que é, certamente, benéfico para os alunos. Entretanto, para que seja relevante para o ensino da leitura, é preciso que os estudantes façam mais do que apenas uma leitura individual. É preciso que os educadores, dirigindo os discentes, detenham-se nos textos lidos, formulem questionamentos sobre eles, observem as estruturas textuais e as informações presentes nas obras.

A intervenção docente sobre as leituras é, então, ponto-chave para o aprimoramento da compreensão textual. Snowling e Hulme (2013) apresentam, com base em uma pesquisa sobre a leitura (National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2020) sete categorias cujas evidências comprovam efetividade em relação à compreensão, sendo essas: o monitoramento da compreensão, resposta a questões (questões do professor) e geração de questões (autoquestionamento do estudante), uso de organizadores semânticos (estudantes fazem representações gráficas do texto), síntese de textos pelo estudante e a instrução na estrutura de histórias (Snowling, Hulme, 2013, p. 263). Ressalta-se que, em todas as categorias citadas, o envolvimento do professor é fundamental para direcionar e desenvolver adequadamente as categorias mencionadas junto aos alunos.

Dessa forma, entende-se que o projeto citado pela professora entrevistada é relevante e pode contribuir para a formação de leitores, bem como para um possível avanço no que tange à compreensão textual, mas a turma ainda carece de atividades de leitura dirigidas pela docente, conforme indica a análise do excerto abordado nesse parágrafo e também no abaixo, o qual dá seguimento à pergunta e à resposta do trecho anterior.

Excerto 2:

Professora entrevistada: Quinzenal nós temos, que eu faço, a leitura na biblioteca, em que muitas vezes nós fazemos uma espécie de propaganda do livro, mas uma vez por trimestre eu avalio a leitura mesmo, eles me apresentam uma leitura ou escrita ou nós fazemos em forma de seminário, e daí uma é bem avaliativa, vale mais nota.

Entrevistadora: E, aí, eles falam sobre o livro, ou escrevem?

Professora entrevistada: Falam, e uma vez por trimestre é uma espécie de resenha. Mas outras leituras eles fazem e antes de entregar o livro, eles mostram para os colegas e dizem mais ou menos o assunto. São bem sinceros, uns quantos não leem e eles dizem também que não leram.

No excerto acima, a professora entrevistada comenta sobre as atividades realizadas a partir das leituras dos alunos. Percebe-se, por meio da sua fala, que as avaliações relacionadas à leitura realizadas ao longo do ano são constituídas por tarefas iguais ou muito semelhantes no que tange à sistemática: os estudantes apresentam um dos livros lidos durante o semestre de forma oral ou por meio de uma resenha escrita.

É possível questionar se essa metodologia de trabalho de fato auxilia na evolução da leitura dos estudantes, que parecem não ter contato com diferentes propostas de atividade, uma vez que, como afirma Azevedo (2011, p. 3), “os alunos aprendem melhor quando os professores empregam uma variedade de estratégias para desenvolver o conhecimento leitor”. A escolha de atividades plurais, diferenciadas, ao longo de um ano letivo, é, portanto, uma forma de desenvolver diversas habilidades, diferentemente do que ocorre quando o professor opta por repetir a mesma sistemática de tarefas diversas vezes.

Uma das reclamações da professora entrevistada, durante as observações realizadas, foi de que os estudantes entendiam o conteúdo e sabiam aplicá-lo, mas, por muitas vezes, eram incapazes de compreender o enunciado dos exercícios propostos. Sendo assim, ela comenta que percebeu a compreensão textual como uma das dificuldades dos alunos, e, portanto, entende-se que essa deve ser uma das prioridades em sala de aula, dada a sua grande relevância.

Algumas mudanças nas atividades de ensino da leitura poderiam desenvolver essas e outras habilidades, como a escolha de um único livro que deve ser lido por toda a turma para posterior discussão e entendimento coletivo, baseado na sugestão de Colomer e Camps (2002, p. 101), ao afirmarem que “as ajudas à compreensão profunda de um texto literário têm oportunidade de produzir-se nas situações, muito frequentes na escola, nas quais todos os alunos leem, comentam e realizam exercícios de compreensão sobre o mesmo texto”. As autoras destacam, também, a importância da relação entre professor e aluno e da discussão literária no processo de compreensão, como também reforça Morais (2013, p. 77), ao mencionar que “os professores têm outras missões importantíssimas e, no diz respeito à leitura, também podem contribuir para aperfeiçoar a componente compreensão do tratamento dos textos”.

Embora as discussões em sala de aula sejam importantes, é significativo ressaltar que, perante a perspectiva da compreensão textual, os professores devem atentar-se veementemente ao que está expresso no texto e aos seus significados, evitando, quando a compreensão assumir o protagonismo da atividade, instigar conversas que se esquivam da objetividade e do que, de fato, está contido no texto.

Pode-se pensar, também, no trecho no qual a professora afirma que os muitos alunos são sinceros ao admitirem que não leram nenhum livro durante o semestre para a apresentação. Durante as observações realizadas, em dado momento entrevistada afirma, com frustração, que todas as atividades precisam ser exigidas dos alunos, caso contrário eles não as realizam. Conforme Solé (2003, p. 31), “falou-se tantas vezes que é muito difícil que as crianças leiam havendo tantos concorrentes mais atrativos que os livros (a televisão, os vídeo games, etc.) que parece que às vezes ‘jogamos a toalha’ antes de tentar ajudar os alunos a conhecerem o prazer de ler”. Assim, é possível problematizar a função da escola e do professor ao motivarem os alunos a ler e realizar as atividades, pois, por vezes,

os estudantes são culpabilizados, eximindo o professor de executar uma de suas importantes funções.

O trecho a seguir diz respeito, ainda, ao projeto de leitura citado pela professora entrevistada.

Excerto 3:

Entrevistadora: Então, de forma geral, é mais ou menos um gênero por semana?

Professora entrevistada: Um gênero por semana. Não é toda escola o mesmo gênero, aí varia cada turma com um gênero específico.

O projeto de leitura relatado pela professora entrevistada propõe ofertar a leitura de diferentes gêneros textuais, os quais são variados a cada semana. A prática de variação do gênero textual é benéfica, uma vez que a sensibilidade às estruturas das histórias é uma das habilidades de um leitor capaz de compreender o que lê, como afirmam Snowling e Hulme (2013, p. 255), ao destacarem que “os compreendedores menos hábeis parecem ter uma percepção menos explícita das características de histórias que podiam fornecer informações úteis sobre o cenário e os personagens da história”. Nesse sentido, Colomer e Camps (2002, p. 52) enfatizam que “o conhecimento das estruturas textuais mais tipificadas em nossa sociedade [...] permite prefigurar o desenvolvimento do texto de uma forma mais previsível e facilita a compreensão das ideias fundamentais que já se encontram ordenadas no esquema do texto”.

Ainda que a escola propicie o contato com a diversidade de gêneros textuais existentes, a intervenção docente se faz necessária à medida que não basta que os alunos apenas leiam diferentes estruturas – eles precisam ter consciência das suas características e especificidades para que haja, de fato, avanço na sua capacidade de compreensão. Snowling e Hume (2013, p. 254) destacam que “o gênero do texto (narrativo, descritivo, etc.), seus estilos linguísticos e as diversas configurações dos textos podem trazer problemas novos que são resolvidos apenas com a experiência em leitura”.

Além disso, os autores complementam afirmando que os compreendedores menos hábeis têm dificuldade de explicar a função de uma variedade de as características textuais (Snowling, Hulme, 2013). Colomer e Camps (2002, p. 68) afirmam que “a familiarização com as características do escrito implica ter experiências com textos variados, de tal forma que vão se apreendendo suas características diferenciais, e que a habilidade de leitura possa ser exercitada em todas as suas formas segundo a intenção e o texto”. Sendo assim, o direcionamento do docente ao abordar os aspectos de cada gênero textual, se combinado à prática de leitura já adotada pela escolas, se configura em um importante passo em direção à evolução do estudante no que tange à sua capacidade de compreensão de diferentes textos.

Excerto 4:

Entrevistadora: Então, essas atividades de leitura que você tem na sua turma são, no geral, essas do projeto, ou você procura desenvolver outras atividades? Vocês fazem atividades de compreensão textual, interpretação de textos maiores?

Professora entrevistada: Durante as aulas eu desenvolvo, assim, até bem mais leitura e produção de texto do que a gramática, em si. Como na BNCC nós seguimos aquela... porque a gente faz o plano, na escola, e é registrado no G6, a gente segue eles, mas sempre dou mais valorização para o texto, mesmo, e para a produção textual. Porque eu acho que o aluno lendo e produzindo ele já automaticamente já vai desenvolvendo toda a outra parte junto.

No trecho acima, a professora entrevistada, quando questionada acerca de outras atividades que realiza cujo objetivo seja o desenvolvimento da compreensão textual, diz acreditar que, lendo e produzindo, o aluno “automaticamente já vai desenvolvendo toda a outra parte junto”.

Embora certamente seja importante que o estudante leia e produza seus próprios textos, defende-se o ensino consciente e interligado da leitura, gramática e compreensão textual, considerando que todos esses eixos presentes nos componentes curriculares de Língua Portuguesa assumem posições de importância na evolução das habilidades do aluno em relação à língua. De acordo com Snowling e Hulme (2013, p. 265), “o resultado dessas influências é mais leitura e, especialmente, mais leitura efetiva. Isso certamente ajuda a compreensão leitora”. Nessa perspectiva, Morais (2013, p. 120) contribui afirmando que “um dos objetivos mais importantes do ensino da compreensão é permitir ao aluno a autorregulação, o que implica lhe dar meios para gerir e controlar adequadamente, ele mesmo, sua progressão na leitura e no texto”.

Nesse contexto, ao assumir a existência de algumas competências para uma plena compreensão Miguel (2012, p. 82) orienta “para adquirir essas competências é preciso ler muito com algum grau de êxito, e que não se pode ter êxito sem essas competências, as ajudas dos professores são um elemento-chave do processo de aquisição”. Dessa forma, entende-se que a leitura e a produção do aluno devem ser acompanhadas dos auxílios e direcionamentos do professor, o qual poderá conscientizar os discentes sobre os aspectos do texto, fazendo com que o seu conhecimento sobre ele seja consciente, e não automático, sem reflexão.

Excerto 5:

Entrevistadora: Que tipo de atividade você propõe para desenvolver a compreensão dos textos trabalhados em aula?

Professora entrevistada: Quando eu passo um texto para eles, sempre, a primeira coisa que eu analiso, é o gênero do texto, a forma que é escrito, passo para o vocabulário, e aí eu vou trabalhando as ideias que apresenta o texto. Eu tenho os sétimos e os oitavos, e casualmente nos dois até agora a gente trabalhou muito a narrativa e a estrutura da narrativa, mas não deixando de trabalhar, acho muito importante, eles trabalhem as ideias do texto, argumentarem e associarem a outras leituras de mundo. Então eu sempre faço isso nas interpretações, nas compreensões, na verdade, porque eles não chegam a fazer interpretações, tem que ler as entrelinhas e eles não chegam a tanto. Eu já fico feliz quando eles

compreendem o texto e conseguem associar com alguma outra coisa. Essa relação pra mim já é bem importante, porque às vezes os alunos têm muita, muita dificuldade na compreensão, eles leem e não entendem. Tu viu pela própria ordem do exercício, ali, que eles sabiam o conteúdo mas não entendiam a ordem do exercício.

No excerto acima, a professora entrevistada relata algumas percepções e dificuldades em relação às atividades propostas e ao desempenho dos alunos. Ao ser questionada sobre as atividades envolvendo compreensão textual que realiza em sala de aula, ela declara que costuma abordar as características do gênero do texto escolhido para a tarefa, bem como o seu vocabulário e, posteriormente, as ideias do texto.

No mesmo trecho, a entrevistada comenta que os alunos apresentam grandes dificuldades de compreensão, citando uma de suas falas durante as observações realizadas, em que disse surpreender-se com os estudantes porque eles tinham conhecimento dos saberes tratados em aula (no caso, concordância nominal), mas não eram capazes de compreender o enunciado, a ordem do exercício, para fazê-lo corretamente. Dada a percepção da professora em relação às habilidades de compreensão textual de seus alunos, apresenta-se, para fins de análise, o modelo de níveis de processamento da compreensão textual de Kintsch e Rawson (2013). O primeiro o nível proposto pelos autores é superficial, no qual a leitura se dá no âmbito da decodificação de palavras e frases: é o primeiro contato do leitor com o texto. O segundo nível é tratado como texto-base, momento em que o leitor entende o significado do texto tal qual é expresso por ele, e se dá principalmente pela resolução de anáforas e identificação de tópicos ou assuntos principais presentes no texto. Nesse nível, embora o indivíduo seja capaz de reproduzir mecanicamente aquilo que foi lido e entenda o que está explicitamente colocado no texto, ele ainda não o compreende de forma completa. A total compreensão se dá apenas quando o leitor integra informações do texto com suas experiências pessoais e conhecimentos anteriores, formando um modelo mental. Nesse nível de processamento, o cérebro une dados do texto e conhecimentos prévios pertinentes, fazendo inferências e visualizando as informações em contextos reais ou hipotéticos. Essa habilidade possibilita, inclusive, a reformulação do conteúdo lido em palavras próprias (Kintsch, Rawson, 2013).

Tendo em vista o modelo de Kintsch e Rawson acima descrito, percebe-se, a partir da fala da professora entrevistada, que os alunos, por vezes, conseguem atingir o nível de modelo situacional e fazer conexões com conhecimentos prévios, embora, segundo a entrevistada, não “cheguem a tanto” em relação à leitura de “entrelinhas”. Pode-se supor, então, que alguns estudantes se detém no nível texto-base e outros no modelo situacional, mas não fazem interpretações, que, de acordo com a fala da professora, não são incitadas por ela, já que os alunos ainda não alcançaram um nível satisfatório de compreensão.

A aparente intenção da professora em não avançar para o nível da interpretação é coerente, como afirma Moraes (2013, p. 77), ao destacar “a

dificuldade, senão a impossibilidade, de prestar atenção simultaneamente a duas atividades que são diferentes e que implicam capacidades distintas”. É preciso, assim, desenvolver primeiramente e de forma satisfatória a compreensão leitora para, então, avançar para outras habilidades mais complexas.

Excerto 6:

Entrevistadora: E essas atividades que você faz para desenvolver a compreensão são normalmente em forma de conversa, como durante a aula, com perguntas orais, ou são atividades individuais? Como elas acontecem?

Professora entrevistada: Eu sempre faço uma conversa preliminar, para contextualizar. E cobro bastante deles a escrita, também. Eu sei até que isso às vezes eu meio que exagero, porque eu uso o texto como pretexto, porque eu estava hoje falando do texto e da compreensão, mas já avisando eles da produção textual para eles prestarem atenção por causa da produção textual. Eles têm o caderno de redação em que eu procuro fazer uma produção textual pelo menos quinzenal, porque às vezes aparecem as outras coisas, né... Mas para que eles tenham uma produção, e por que no caderno? Exatamente para eles irem acompanhando a evolução deles.

Quando questionada sobre o funcionamento das atividades de compreensão, a professora entrevistada responde que as inicia com uma conversa preliminar. Durante as aulas observadas, verificou-se a realização de atividades indicadas no livro didático utilizado, cujas respostas foram discutidas de forma oral em conjunto com a docente. De acordo com Miguel (2012, p. 83):

Para chegar a ser competentes, os alunos têm de empreender todos os dias a leitura de textos que, em geral, estão distantes de seus conhecimentos, sem poder contar plenamente com as competências [...] de que precisariam para compreendê-los e aprender com eles. Em outras palavras, devem ler para ser competentes sem ter todas as competências que lhes permitiriam ler com êxito. Por essa razão, precisam ser assistidos, de tal modo que ler sob a supervisão do professor é parte da paisagem comum da sala de aula.

Assim, o auxílio do professor nas discussões é importante para que os alunos compreendam o texto em sua totalidade e possam avançar de maneira a entendê-lo sozinhos, com suas próprias habilidades de leitura, as quais devem ser desenvolvidas também com o suporte docente, uma vez que “é a interação com o professor e os colegas durante o processo de elaboração do significado, ou seja, durante o processo que conduz à compreensão do texto, que deveria permitir aos alunos avançar além do seu nível real de leitura naquele momento” (Colomer, Camps, 2002, p. 70).

Entretanto, é indispensável, sob o viés da compreensão textual, que o professor atente-se às questões inerentes ao texto, uma vez que a mera discussão de assuntos emergentes do tema não é, necessariamente, um trabalho efetivo para que os alunos sejam capazes de compreender o que, de fato, está no texto. Colomer e Camps (2002, p. 72) criticam o fato de que

[...] as atividades escolares denominadas, justamente, de compreensão do texto, consistem em uma simples constatação do grau de compreensão a que parece ter chegado o aluno uma vez concluída sua leitura. A forma adotada com mais frequência para essa atividade nas aulas é a de leitura de um texto, oral ou silenciosa, seguida da resposta a um questionário que interroga sobre o significado. Frequentemente, as perguntas do questionário limitam-se a cobrar a lembrança imediata de pequenos detalhes secundários e referem-se a informações obtidas segundo o desenvolvimento linear do escrito. Assim, o tipo de resposta resultante é o de uma simples verificação, concisa e facilmente localizável no texto, mesmo que o leitor não o tenha compreendido.

Caso o professor não inclua em suas dinâmicas o direcionamento dos estudantes para o entendimento das informações que estão efetivamente contidas no texto, inclusive e enfaticamente naquelas que são implícitas e exigem maiores habilidades de compreensão, poderá prejudicar o desenvolvimento do aluno, porque “tais atividades [...] não ensinam a compreender o texto, porque não mostram ao aluno os caminhos que pode seguir para construir o significado” (Colomer, Camps, 2002, p. 73).

Outra declaração passível de análise na fala da professora é a que se refere a possibilitar aos alunos que eles acompanhem sua própria evolução. Ainda que ela se refira à produção escrita, o automonitoramento é, de acordo com Snowling e Hulme (2013), um dos fatores superiores relacionados à capacidade de compreensão de textos, à medida que “os leitores que buscam coerência em sua representação de um texto devem ser capazes de monitorar a sua compreensão. O monitoramento permite que o leitor verifique o seu entendimento e faça reparos onde seu entendimento não seja razoável” (Snowling, Hulme, 2013, p. 252).

Dessa forma, se faz crucial a promoção de atividades pedagógicas que possibilitem aos estudantes desenvolver suas habilidades de monitoramento da compreensão, pois “a baixa compreensão da leitura parece estar associada a um baixo desempenho do monitoramento em todos os níveis etários” (Snowling, Hulme, 2013, p. 253).

A seguir, serão discutidos os trechos correspondentes à categoria de *posicionamento docente em relação à leitura e à compreensão textual*.

Excerto 7

Entrevistadora: Na sua formação, houve algum tipo de estudo sobre o ensino da leitura?

Professora entrevistada: No primeiro e no segundo ano, o Português era básico, aí tinha um pouquinho. Não teve muito, não, que fosse só uma disciplina.

Entrevistadora: Nada muito específico?

Professora entrevistada: Nada específico. Víamos só um pouco.

Entrevistadora: Você tem alguma referência teórica sobre o ensino da leitura que lhe inspire?

Professora entrevistada: Específica, não. Mas o próprio município dá muita formação pra nós voltada a isso. E, assim, tenho também como ícone a professora Rosane, na Univates.

Entrevistadora: Professora Rosane Cardoso?

Professora entrevistada: Sim. Ela já deu muita formação pra nós, e a gente fica com aquela coisa encantada, assim. Sempre tive muito encantamento pela leitura, fiz bastantes cursos, mas especialização não cheguei a fazer.

No excerto acima, a professora entrevistada relata pouco contato com estudos acerca do ensino da leitura durante sua formação inicial: licenciatura em Letras. Ainda que mencione uma autora cuja área de atuação seja a literatura, sua fala evidencia a carência de embasamento teórico de viés cognitivo no que tange às suas estratégias de ensino da leitura, o que, pode, possivelmente, comprometê-las.

Solé (2003, p. 30) ressalta que “é particularmente necessário desmistificar a aprendizagem e o ensino da leitura, e abordá-la sem preconceitos [...] que muitas vezes não se baseiam em nenhum tipo de conhecimento científico”. Dehaene (2012) corrobora ao preocupar-se com a precária articulação entre o conhecimento científico e as escolas de educação básica. Assim sendo, considera-se indispensável que haja estudo e respaldo teórico por parte dos professores ao formularem atividades de leitura, pois, caso contrário, há riscos de elaboração de atividades ineficientes nesse aspecto.

Excerto 8:

Entrevistadora: E, na sua opinião, como professora e pela sua formação, você acredita que é mais importante focarmos na compreensão textual, na interpretação e na produção, ou é mais importante o ensino da gramática?

Professora entrevistada: A leitura e a compreensão, bem mais! Muito mais! Eu acho, dando toda a valorização que a gramática tem, a gramática é um acessório, o que vale é eles saberem ler e interpretar, analisar alguma coisa, aprender a argumentar, trabalhar a ideia, claro que sim. Eu nem tenho dúvida disso.

De acordo com Uchôa (2016, p. 38):

Pode-se dizer, ao ensino do saber metalinguístico - definições, classificações dos elementos constitutivos da língua, descrições ou prescrições - e a um ensino ainda normatista absolutista, o ensino gramatical tem se mostrado absolutamente improdutivo, por pouco contribuir para a maior eficiência da prática de leitura e da produção textual, e mesmo enfadonho, pela sua previsibilidade, com tópicos gramaticais reiterados ao longo de todo o processo escolar.

Sendo assim, em certa concordância com a afirmação da professora entrevistada, pode-se defender que o ensino da gramática no ambiente escolar precisa ser manejado com prudência para que não se torne uma gama de conteúdos pautados principalmente na necessidade de decorar nomenclaturas ou outros assuntos que, assim, não possibilitam a evolução do aluno no que se refere aos importantes processos de formação de leitores e aprimoramento da compreensão textual.

A abordagem do eixo gramatical é, de fato, importante peça no desenvolvimento da leitura e compreensão, desde que seja realizada de forma orientada para tal, uma vez que, de acordo com Colomer e Camps (2002, p. 51), um dos fatores que incidem na compreensão leitora é o “reconhecimento das diferentes unidades do código linguístico a partir da sua função concreta no texto que se lê”. Silva e Pessoa (2014, p. 1) afirmam que “a ‘análise linguística’ não constitui mais um eixo de ensino, isolado dos demais, mas, sim, uma ferramenta a serviço, principalmente, da formação de alunos leitores e produtores de textos”. Snowling e Hulme (2013, p. 261) contribuem para a presente argumentação sobre a relevância do ensino da gramática com a afirmação de que “as habilidades de identificação de palavras, conhecimento gramatical e vocabulário, avaliadas aos 5-6 anos, previram a variância única na compreensão da leitura ao final do segundo ano de escolarização”. Por fim, Uchôa (2016, p. 24) ressalta:

Praticamente, todas as publicações, um elenco já altamente extenso, direcionadas para o ensino do Português, reiteram a necessidade de que este deve ser centrado no texto. Tal posicionamento em si é desejável, porque, na verdade, é nos textos que a língua, sistema abstrato, se atualiza como um conjunto de formas que, somente nos textos, alcança a construção de um sentido.

Dessa forma, há ganhos e benefícios no ensino da gramática quando este é direcionado a contribuir para as habilidades de leitura, produção e compreensão de textos, diferentemente de práticas pouco significativas que apenas perpetuam conhecimentos mecânicos acerca de classificações e nomenclaturas da língua portuguesa que distanciam a evolução dos alunos em relação à sua consciência linguística.

Excerto 9:

Entrevistadora: Na sua opinião, qual é o impacto da leitura na vida de uma pessoa?

Professora entrevistada: Claro que eu sou suspeita por ser de Letras, né, mas eu acho, assim, que a leitura é muito importante, sempre, em todas as áreas. Até porque a gente tem uma diversidade de bibliografia que nós podemos explorar em qualquer área. Eu acho que a leitura é básica, super importante. Sou aquela chata que fica pedindo para eles lerem, lerem e trazendo leitura. Às vezes trago um poeminha no início da aula, música... Quando eu vejo que eles gostam de alguma coisa, assim, que eu possa explorar nessa área, é lá que eu fico explorando mesmo.

Entrevistadora: E por que você acha que é importante?

Professora entrevistada: Para nossa comunicação, nossa vivência, para nossa vida individual mesmo, para o coletivo, a construção do conhecimento coletivo acho que parte da leitura. Então pra mim a leitura, assim...

Durante todo o momento das observações realizadas em sala de aula e na entrevista, especialmente no trecho acima, é notável que há uma preocupação por parte da professora em promover a leitura, o que é muito positivo e significativo, uma vez que, segundo Azevedo (2011, p. 3) “o compromisso com a leitura é uma chave importante para a aprendizagem e a formação de leitores”.

Ao dizer que “sou aquela chata que fica pedindo para eles lerem, lerem e trazendo leitura”, percebe-se a relação pouco estreita dos alunos daquela turma com a leitura, dados os apontamentos da professora nesse e em outros excertos da entrevista já analisados no presente trabalho.

A docente também menciona que, ao perceber que os alunos gostam do contato com algum gênero textual, ela o explora de maneira enfática. Embora essa iniciativa seja benéfica sob a perspectiva da leitura prazerosa, é importante atentar-se à necessidade de variar a abordagem de diferentes textos, uma vez que, como já defendido em outras análises deste trabalho, “a capacidade de compreensão da leitura também está relacionada com o conhecimento das crianças sobre determinadas características da história” (Snowling, Hulme, 2013, p. 254). Quando o objetivo é o aprimoramento da leitura e da compreensão textual, não é suficiente, portanto, o mero prazer da leitura – é preciso conhecer diferentes repertórios e estar ciente das particularidades e informações trazidas por esses textos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As habilidades de leitura e a compreensão textual são de suma importância para o exercício da cidadania, uma vez que a escrita está presente, de alguma forma, em todos os espaços e momentos, e se configura como uma das principais formas de comunicação entre as sociedades letradas. Sendo assim, o domínio das habilidades mencionadas permite o sucesso comunicativo entre locutor e interlocutor. Do contrário, as informações contidas no texto podem ser distorcidas ou serem entendidas equivocadamente, gerando possíveis conflitos e, inclusive, disseminação de informações inverídicas.

Ao analisar os trechos da entrevista e as observações realizadas, a partir das perspectivas de estudiosos da leitura e da compreensão leitora e com foco no aspecto cognitivo dessas habilidades, percebe-se que, de acordo com o aporte teórico utilizado, a professora entrevistada apresenta ideias e estratégias pertinentes, as quais compactuam, em partes, com as afirmações dos autores escolhidos para o debate teórico. Ainda assim, sob a luz destes autores, há aspectos da sua prática que poderiam ser alterados ou desenvolvidos de maneiras diferentes a fim de torná-los mais efetivos em relação ao aprimoramento da leitura e compreensão textual dos seus alunos.

Por fim, espera-se contribuir, com este artigo, para a conscientização docente acerca das práticas que vêm sendo aplicadas em sala de aula. Ressalta-se, também, a urgência de um esforço geral entre estado e corpo docente, de forma a entender as causas dos alarmantes resultados em leitura e compreensão leitora no Brasil, a fim de propor ações para o avanço com base em sólidos e reconhecidos estudos nessa área.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Fernando José Fraga de. **Educar para a literacia**: perspectivas e desafios. Escola Superior de Educação Jean Piaget, Portugal, VII Encontro de Educação: Numeracia e Literacia em Educação, jun. 2011. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12645/1/Educar%20para%20a%20literacia_FA2011.pdf. Acesso em: 28 nov. 2023.
- COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- DEHANE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
- G1. Brasil está estagnado há dez anos no nível básico de leitura e compreensão de textos, aponta Pisa 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/12/03/brasil-esta-estagnado-ha-dez-anos-no-nivel-basico-de-leitura-e-comprensao-de-textos-aponta-pisa-2018.ghtml>. Acesso em: 07 dez. 2023.
- KINTSCH, Walter; RAWSON, Katherine. **Compreensão**. In: SNOWLING, Margaret; HULME, Charles (org.). *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013 (227-244).
- MIGUEL, Emilio S. **Leitura na sala de aula**: como ajudar os professores a formar bons leitores. Porto Alegre: Penso, 2012.
- MORAIS, José. **Criar leitores**: para professores e educadores. 1. ed. Barueri, SP: Minha Editora, 2013.
- SILVA, Alexandro; PESSOA, Ana Cláudia; LIMA, Ana (org.). **Ensino de gramática**: reflexões sobre a língua portuguesa na escola. São Paulo: Autêntica, 2014. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/192421/epub/0?code=nhhO+p-MOpQyUOGlcn1LzsqFyqTcTGAenNcco3bEGeR5OCSBedCAqNZB4e7OJc7Sxijy4i2ctPGh-5mo+o2ttgfw==>. Acesso em: 06 dez. 2023.
- SNOWLING, Margaret J.; HUME, Charles. **A aquisição da habilidade de compreensão da leitura**. In: SNOWLING, Margaret; HULME, Charles (org.). *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013 (245-265).
- SOLÉ, Isabel. **Ler, leitura, compreensão**: “sempre falamos da mesma coisa?”. In: TEBEROSKY, Ana (org.). *Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed, 2003 (17-34).
- UCHÔA, Carlos E. F. **O ensino da gramática**: caminhos e descaminhos. 2. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/201880/pdf/0?code=t+vD8EbNSCGc7hD9OruqSrtbzYMt+Rsl4nCnCjDiZ0KFur8KNf+sGmUA/xnaiOBGFHn19yHck9Q0Wmwj+A/RUQ==>. Acesso em: 06 dez. 2023.

FICÇÃO EM MEIO AO REAL: CONTOS DETETIVESCOS NA REVISTA *VIDA POLICIAL* (1938 A 1946)

Maristela Scheuer Deves¹

Resumo: Este trabalho se propõe a analisar a presença da literatura detetivesca na revista *Vida Policial*, órgão técnico-policial editado pela Polícia Civil gaúcha de agosto de 1938 a agosto de 1946. Em meio a galerias de fotos de criminosos, artigos sobre novas técnicas periciais, relatos de casos reais e matérias diversas relacionadas à corporação, encontravam-se, também, contos policiais de diversos autores que já eram ou que viriam a se tornar canônicos, como a inglesa Agatha Christie, que teve três histórias reproduzidas nas páginas da revista. Outro grande nome do gênero, o também inglês Arthur Conan Doyle, criador do personagem Sherlock Holmes, não teve contos na publicação, porém era constantemente citado em artigos da revista. Outros nomes hoje menos conhecidos igualmente figuravam nas páginas, tornando a revista um repositório interessantíssimo para quem pesquisa essa literatura. Da mesma forma, a revista acolheu vários anúncios das “novidades” literárias da época, com destaque para romances detetivescos.

Palavras-chave: literatura policial; revista *Vida Policial*; contos; polícia civil.

INTRODUÇÃO

Corria o ano de 1938. Na Grã-Bretanha, Agatha Christie publicava *Appointment with Death* (*Encontro com a Morte*) e *Hercule Poirot's Christmas* (*O Natal de Poirot*), enquanto outra escritora britânica, Daphne Du Maurier, lançava *Rebecca*. No mesmo ano, no Brasil, chegavam às livrarias *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, *Olhai os Lírios do Campo*, de Erico Verissimo, e *O Feijão e o Sonho*, de Orígenes Lessa. Enquanto isso, no Rio Grande do Sul, passava a circular a revista *Vida Policial* – que, apesar de não ter a literatura como foco, trazia na maioria dos seus números pelo menos um conto policial.

Editada pela Polícia Civil gaúcha e ligada à então Repartição Central de Polícia, a revista circulou mensalmente por oito anos, de agosto de 1938 a agosto de 1946, com distribuição em todo o Estado. A publicação reunia em suas páginas informações sobre técnicas periciais, crimes reais, funcionamento da polícia de outros países, legislação e uma variada gama de assuntos relacionados ao ofício. Quase todas as suas 96 edições traziam, também, textos ficcionais – ao todo, foram cerca de 90 contos, de oito dezenas de autores. A literatura detetivesca se fazia presente ainda por meio de artigos e matérias sobre autores do gênero, e por anúncios de livrarias.

No presente artigo, irei abordar como essas publicações se inseriam no contexto da revista, bem como a diversidade por elas apresentadas e a importância desse acervo. Para evitar repetição da palavra “policial”, já que se trata de uma revista que tem essa palavra no nome, ligada a uma corporação que carrega a

1 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), maristela.deves@edu.pucrs.br

mesma palavra, por vezes serão utilizadas as expressões “contos detetivescos / literatura detetivesca”.

A REVISTA

A publicação, que se autodescrevia como “revista técnico-policia”, nasceu por iniciativa do delegado Plínio Brasil Milano, e teve seu primeiro número publicado a 30 de agosto de 1938. O número de páginas ia de algumas dezenas a mais de uma centena, dependendo da edição. Ao longo dos anos, a revista passou a exibir o epíteto de “mensário de maior circulação do Sul do Brasil”. É difícil confirmar essa informação, mas, pela abrangência do material publicado e mesmo pelas cartas de leitores, é possível dizer que a *Vida Policial* circulava por praticamente todos os rincões gaúchos, e que o público não se limitava aos integrantes da corporação.

As páginas da revista exibiam matérias sobre novidades em técnicas periciais, relatos de crimes verídicos, galerias de “gatunos”, casos pitorescos e artigos sobre a polícia de outras partes do mundo, em especial, sobre o FBI, mas também sobre a Scotland Yard e outras menos conhecidas, como a polícia tcheca. Aos poucos, foram sendo criadas novas seções, incluindo desafios criptografados, memórias de investigações e contraespionagem, causos bem-humorados para mostrar que o crime não compensa, detalhamento de leis e até mesmo um “Pequeno Dicionário Político”.

Alguns temas sempre retornavam à pauta, entre eles a dactiloscopia (identificação por meio de impressões digitais) e o aperfeiçoamento dos policiais. Chama a atenção também a recorrência de artigos que abordavam a moral e os bons costumes, condenando o jogo e a prostituição, entre outras práticas. O Direito e a Medicina Legal eram igualmente recorrentes, assim como conteúdos relacionados a crianças e adolescentes, estivessem elas no papel de vítimas ou de delinquentes.

Havia também matérias mais factuais, como a visita do então presidente Getúlio Vargas ao Rio Grande do Sul, detalhada na edição de março de 1940 com ampla cobertura fotográfica, e a enchente de 1941 em Porto Alegre, que ganhou destaque na edição de maio daquele ano da *Vida Policial*. Quando o Brasil se juntou aos Aliados na II Guerra Mundial, os debates sobre o nazismo chegaram à publicação, que passou a dedicar várias páginas ao assunto.

Em meio a esses temas, havia relatos romanceados de casos curiosos, como o da “cleptômana macabra”, uma ladra de olhos que atacava na Paris dos anos 1930, ou o do “poeta homicida” Lacenaire, também em Paris, mas um século antes. E, claro, havia espaço para a literatura – mais precisamente para a literatura policial/detetivesca, conforme será abordado a seguir.

A LITERATURA NA VIDA POLICIAL

Embora focada nas atividades policiais do mundo real, desde seu primeiro número a revista *Vida Policial* abriu espaço também para a ficção, e poucas foram as

edições que não trouxessem ao menos um conto, quase sempre contos detetivescos. As histórias que inauguraram essa tradição foram “Os 4 cabelos castanhos”, de William Mac Harg – que aparece entre uma matéria sobre melhoramentos na técnica da identificação datiloscópica e um texto sobre estatísticas policiais –, e “O Mistério da Mulher Marcada”, de André G. Block, ambos na edição número 1, de agosto de 1938.

Agatha Christie, a mais conhecida autora de tramas policiais de todos os tempos, aparece já na segunda edição, em setembro de 1938, com o conto “O Sonho”, o qual estende-se por dez páginas. Esse conto havia saído originalmente em 1937 na revista britânica *The Strand Magazine*, mas só sairia em livro dois anos depois; no Brasil, aparece em coletâneas a partir de meados dos anos 1960, o que significa que os leitores da *Vida Policial* estiveram entre os primeiros no país a ter acesso à história.

A Rainha do Crime voltaria outras duas vezes às páginas da revista, com “Íris Amarela” (edição 14, em setembro de 1939) e “O Brilhante Desaparecido” (edição 59, em junho de 1943). O título deste último pode soar um tanto desconhecido aos fãs da escritora, porém trata-se de uma tradução de “The Regatta Mystery” (“O Mistério da Regata”), que até então também não havia saído em livro por aqui.

Outro autor famoso do gênero também publicado na *Vida Policial* foi o belga Georges Simenon, cujo conto “O Aviso da Morte” apareceu na edição 50, de setembro de 1942. Não se trata de uma trama com o personagem Jules Maigret, que seria popularizado nos romances do escritor, mas com um outro detetive, Joseph Leborgne, criação anterior de Simenon. À diferença da maioria dos textos, este traz uma espécie de preâmbulo avaliativo antes do conto em si, assinado por “A Redação”. Diz ele:

Conto de Georges Simenon, notável escritor belga, que apresenta-nos, invariavelmente, a legítima história policial, que não precisa sacudir os nervos do público a fim de despertar o seu interesse. Tudo se processa no terreno do raciocínio. Deixando de lado as “ideias pré-concebidas”, o detective Joseph Leborgne, por ele criado, usa apenas a arma da inteligência, que acaba esclarecendo os mais bem arquitetados embustes. E a “detective story” vale, afinal, pela sua ação sem estardalhaço, dando-nos, no momento da descoberta do enigma, a sadia impressão do esforço recompensado. (p. 73)

Apesar dos elogios, essa foi a única vez que Simenon teve uma história publicada na revista. A lista de autores prossegue com nomes como Sax Rohmer, E.C. Bentley, Malba Tahan e dezenas de outros, vários dos quais hoje pouco conhecidos. Alguns contos não são assinados, outros trazem um enigmático “Feg Writers”, e há ainda aqueles que são assinados por pseudônimos cuja autoria real se perdeu.

Nesse contexto, a assinatura do conto “Noite Trágica”, da edição número 30, de janeiro de 1941, a princípio poderia passar por mais um autor desconhecido: Antonius Tekoff. Afinal, as únicas outras citações encontradas desse nome eram o

mesmo conto publicado numa revista da polícia carioca uma década e meia antes e uma versão em espanhol de um “Antonio Takoff”. A observação de que a trama se passava em Moscou e uma leitura fonética da assinatura, porém, acabaram dando a pista – aquele era um conto do russo Anton Tchekov, num aporuguesamento que chegou aos personagens, com Iván virando João.

Talvez o mesmo tenha ocorrido com os nomes de outros autores e autoras, uma vez que de vários deles não é possível encontrar referências. Cyril Punkett, que assina o conto “Mortos no Rio”, na edição 87 (outubro de 1945), é quase certamente o escritor norte-americano Cyril Plunkett (com “y” no lugar de “i” e um “l” após o “p”), cujas histórias de detetive eram publicadas à mesma época nas revistas *Detective Short Stories* e *Black Mask*. Já William Mac Harg é grafado ora assim, ora como “Mac Harc” ou “Mag Harg”.

Na lista de autorias há pelo menos quatro mulheres – Agatha Christie, Ana Uthurralt, Marie Anne de Bovet e Max Saltmarsh (esta, a escocesa Marian Winifred Saltmarsh, que escrevia *thrillers* sob o pseudônimo masculino). Há também textos de escritores brasileiros, alguns deles colaboradores da própria *Vida Policial*, como Eraldo Rabello e Abelardo Oller.

Ao todo, os contos publicados no mensário da Polícia Civil gaúcha somaram mais de 400 páginas.

ODES A CONAN DOYLE E S.S. VAN DINE

Sir Arthur Conan Doyle não teve contos publicados na *Vida Policial*, mas não foi por falta de admiração dos redatores para com o criador do detetive ficcional mais conhecido de todos os tempos, Sherlock Holmes. Muito pelo contrário, escritor e personagem foram citados e elogiados diversas vezes na revista. Já no número 18, em janeiro de 1940, o então inspetor Eraldo Rabello – que poucos anos depois se tornaria um dos fundadores do Departamento de Criminalística do Rio Grande do Sul – deixa claro seu respeito em relação a Doyle:

As novelas de Conan Doyle sempre foram o que até hoje são: aulas de técnica policial, matizadas pelo colorido literário de um escritor de nomeada [aqui parece faltar uma palavra]; lições de policiologia aplicada dadas por um homem que, sem ser policiólogo, já pudera descortinar, antecipadamente, os amplos horizontes que se abriam àquela ciência [...] Por isso Conan Doyle é, e deve ser sempre, admirado e respeitado por todo o policial moderno. (Rabello, 1940, p. 32 e 33)

Doyle volta a ser referenciado uma dezena de vezes nos anos seguintes. Em agosto de 1941, por exemplo, uma matéria de duas páginas, não assinada, analisa sentenças retiradas de alguns livros do autor, tais como *Um Estudo em Vermelho*, *O Signo dos Quatro* (referido como “O Sinal dos Quatro”), *O Cão dos Baskerville* e *A Volta de Sherlock Holmes*. Nos trechos selecionados, Holmes discorre sobre análise de pistas e a postura de um detetive, entre outros temas. O autor anônimo do artigo

não faz comentários sobre os trechos em si, mas, antes mesmo de apresentá-los, discorre sobre sua importância:

O estudo das novelas policiais de sir Arthur Conan Doyle representa um cabedal de alto valor, teórico e prático, para a ilustração policial. Meditando-se esses trabalhos, verifica-se que eles ministram uma instrução utilíssima e digna de ser assimilada pelos profissionais, aos quais incutem o princípio da especialização, dizendo-lhes que no cérebro somente se devem arquivar conhecimentos que podem ser úteis ao ofício [...] Saber examinar e ver o que deve ser visto; ser lógico e saber excluir o que é inútil; saber deduzir dos indícios as circunstâncias dos fatos e ter a cultura necessária para examinar esses indícios, é a doutrina de Sherlock Holmes. (p. 35, agosto de 1941)

Também sem assinatura, e cheio de elogios, é um texto publicado na edição 52, de novembro 1942:

Sir Arthur Conan Doyle, o genial criador do protótipo do técnico policial na personalidade impressionante e inimitável do lendário Sherlock Holmes, não foi, apenas, o realizador do legítimo gênero da novela policial: ele foi, ainda, o precursor da moderna polícia científica e soube, com magistral clarividência, indicar, através de uma literatura emocionante, sóbria e sugestiva, o verdadeiro rumo a ser trilhado pela técnica da investigação criminal. (p. 3)

Esse apreço pelo detetive da ficção no seio da polícia “de verdade” não era algo restrito aos policiais gaúchos. Em artigo no qual analisa o livro *O Mistério* (1920), escrito a oito mãos por Afrânio Peixoto, Viriato Correia, Coelho Netto e Medeiros e Albuquerque e considerado o primeiro romance policial brasileiro, o pesquisador Leandro Antonio de Almeida afirma que “Sherlock Holmes também se tornou referência para a polícia, num momento em que se buscava a modernização dessa instituição” (2020, p. 15). Mais adiante, no mesmo texto, Almeida acrescenta:

O consumo das narrativas policiais de Conan Doyle não se limitou ao entretenimento, mas, num contexto de urbanização e modernização, se tornou referência para solução pragmática de problemas da vida e, principalmente, de crimes, tornando-se modelo de investigação policial numa época em passaram a ser difundidas no Brasil modernas teorias, práticas e avanços tecnológicos ligados à criminologia europeia e norte-americana. (2020, p. 32)

Bem antes disso, um pioneiro dos estudos forenses, o francês Edmond Locard, escreveu em obra sobre “policiais de romance e policiais de laboratório” que a seleção de conhecimentos de Sherlock Holmes era semelhante àquela ensinada nos institutos de polícia técnica:

Os alunos que seguiram os cursos de [Rodolphe] Reiss na Universidade de Lausanne recebiam uma instrução tão semelhante à de Conan Doyle que poderíamos imaginar o instituto como uma fundação de Sherlock, aposentado e ocupando seu tempo livre formando discípulos. [...] Confesso, de minha parte, ter tirado das aventuras de Sherlock a ideia inicial de pesquisar as poeiras das roupas e as manchas de

lama, e sei que não sou o único a ter encontrado nesses romances novas ideias e inspirações úteis. (Locard, 1924, p. 95-97, tradução minha)²

Outro autor que mereceu análise na *Vida Policial*, mesmo não tendo tido seus contos nela publicados, foi S.S. Van Dine, pseudônimo de Huntington Wright, criador do detetive Philo Vance. Uma matéria de três páginas sobre ele foi publicada em maio de 1940, por ocasião do primeiro aniversário de sua morte, ocorrida em abril do ano anterior.

Sem direito a matérias inteiras sobre si, mas citados juntamente com outros autores em textos sobre a escrita de narrativas policiais de modo geral, aparecem G.K. Chesterton e sua criação, o padre Brown, Edgar Allan Poe e seu Dupin, e Edgar Wallace – de quem é dito que “começou a pôr em suas novelas um ritmo moderno, cinematográfico” (Igon, 1940, p. 36).

CRÍTICAS À DESVALORIZAÇÃO DA POLÍCIA

A relação entre a polícia gaúcha e a literatura policial-detetivesca nem sempre era pacífica. Se a obra de Conan Doyle era vista com apreciação, o mesmo não se dava com alguns outros autores e personagens. Na edição de número 26, em setembro de 1940, o inspetor F. Casado Gomes, secretário da revista, escreve sobre ficção e realidade e divide os escritores de romances policiais em dois grupos: os que “exploram a psicologia patológica do criminoso, suas revoltas íntimas, as supremas razões dos seus delitos” e os que “seguem a imaginação sempre fértil do homem que foi de encontro à lei, apresentando enigmas”. E afirma:

Uns e outros [os dois grupos de autores], em sua grande maioria, são perniciosos à sociedade! Uns porque defendem teses que, uma vez vencedoras, determinariam a completa irresponsabilidade de todo e qualquer criminoso. Outros porque ensinam métodos e meios para matar e roubar! (p. 11)

Gomes prossegue o texto apontando outro problema que vê nesse tipo de literatura: a desvalorização da polícia. Enquanto o primeiro grupo, diz, nega o livre arbítrio do criminoso, o segundo se fixaria na ação individual – do detetive particular – e poria “em ridículo toda uma organização policial”.

Dois anos antes, uma matéria não assinada na edição 5 da revista, em dezembro de 1938, ia ainda mais longe e relacionava um crime cometido em Cruz Alta com as leituras que o jovem criminoso fazia de histórias com os anti-heróis Arsène Lupin, o ladrão cavalheiro, e Raffles, o bandido elegante – respectivamente criações dos escritores Maurice Leblanc e E.W. Hornung. O autor anônimo condenava

2 No original, em francês: “Les élèves que ont suivi à l’Université de Lausanne les cours de Reiss recevaient une instruction tellement semblable à celle de Conan Doyle qu’on imaginerait volontiers l’Institut comme une fondation de Sherlock retiré des affaires et occupant ses loisirs à former des disciples. [...] J’avoue, pour ma part, avoir pris dans les aventures de Sherlock l’idée première de recherches sur les poussières des vêtements et sur les taches de boue, et je sais ne pas être le seul à avoir trouvé dans ces romans des idées neuves et des inspirations utiles.»

a suposta troca da idolatria a grandes figuras nacionais por personagens de ficção na mente dos leitores, e chegava a sugerir que o rapaz matou a amante apenas para emular um crime perfeito ficcional.

Voltando ao texto de Casado Gomes, ao final do artigo ele faz uma proposta que revela o ponto fulcral do incômodo com a ficção detetivesca, ou seja, o pouco papel que as forças policiais nela encontravam:

Por que os romancista, novelistas e autores de contos policiais não ensaiam uma nova modalidade, fazendo justiça: realçar a ação da polícia, ou, ao menos, a capacidade de um dos seus funcionários, que coadjuvado por todas as repartições competentes, descobre todos e quaisquer crimes?

Seria interessante, uma novidade e, o que é mais importante, fariam com que o povo visse com melhor bons olhos as organizações policiais. (p. 12)

Também Eraldo Rabello, embora fã de Conan Doyle como assinalado mais acima, escreveu na edição 57 (abril de 1943) que a infância da época estava “sugestionada pela literatura sensacionalista, de crime e de aventura” (p. 13). Embora na sequência do artigo se verifique que a condenação tem como alvo principal histórias em quadrinhos e filmes de super-heróis, permanece a crítica à fantasia e à criação de personagens que combatem o crime de forma individual, sem ser nas fileiras da polícia.

O que explicaria, então, a exceção aberta a Sherlock Holmes? Além do uso de seus métodos “científicos”, é provável que o sucesso da obra de Conan Doyle junto às forças da lei se deva ao fato de que ele não se detinha a examinar a alma dos malfeitores, como observa Edmond Locard – que também critica a escolha de alguns autores por adotar ladrões como heróis.

Dito isso, não era apenas contra autores de tramas detetivescas que as críticas na *Vida Policial* se voltavam. O mesmo Casado Gomes publicou textos defendendo a censura ao russo León Tolstói, a quem acusou de “perigoso” e de usar “palavras vazias” (edição 19, fevereiro de 1940), e chamou Friedrich Nietzsche de “um vampiro intelectual” (edição 21, abril de 1940). Do primeiro, diz não querer discutir os méritos literários, que reconhece, mas critica por supostamente atacar “todas as instituições estatais e sociais”, acrescentando que ele “bem merece que a polícia dele se ocupe” (p. 18). Do segundo, admite da mesma forma a genialidade, porém o coloca no rol daqueles cuja “degeneração é desviada por uma outra atividade qualquer, como, por exemplo, a extravasão do seu sadismo em letras de forma” (p. 46).

Críticas à parte, para sorte dos leitores os responsáveis pela revista não baniam a literatura detetivesca da pauta, embora com frequência optassem por textos nos quais a polícia era exaltada, caso de “O crime nunca vence”, de Abelardo Oller, em que após desmascarar o assassino o policial explica que criminosos são “seres inferiores” (edição 21, abril de 1940, p. 45).

REPOSITÓRIO VALIOSO

Retornando aos contos publicados na *Vida Policial*, eles costumavam ser incrementados por ilustrações, em geral feitas por Rabello, que também respondeu por muito tempo pelas capas da revista. É interessante ver, entre outras, a representação que ele faz de Hercule Poirot, com seu indefectível bigode, no conto “Íris Amarela” (edição 14, setembro de 1939).

O tamanho dos textos variava, podendo ter apenas duas páginas até mais de dez. Duas ou três histórias, como “A rosa do rajá”, de Joseph Renaud, começam em um número e terminam no seguinte (nesse caso, no 22 e no 23, respectivamente de maio e junho de 1940), mas em geral era possível ler o conto inteiro em uma única edição.

Apesar de serem a maioria, nem todos os contos escolhidos para a revista eram policiais. Em agosto de 1939 (edição 13), por exemplo, aparece um conto psicológico, “Tempestade sobre um destino”, de Barros Vidal (segundo consta, retirado do *Anuário de Literatura Brasileira*, que a revista considera “uma verdadeira obra de arte”). Outros casos são “A máquina prodigiosa”, assinado por Dr. Ximeno Vileroy Schneider, um típico conto de ficção científica (edição 36, julho de 1941); “Não posso vir amanhã” (edição 41, dezembro de 1941), uma história de espionagem sem assinatura; “A aposta”, de Edward Price Erich (edição 66, janeiro de 1944), identificado como “um conto de psicanálise”; “Um golpe natural”, conto de ação de Frank Richard Pierce (edição 68, março de 1944); e “A aventura de Dorset Squire”, de Dean of Durahan (edição 76, novembro de 1944), que se configura mais como uma anedota.

É importante ressaltar que nem todos os contos vinham identificados como tais, por isso, por mais rigorosa que tenha sido a pesquisa, é possível que um ou outro tenha escapado desta análise – afinal, são oito anos de arquivos, totalizando milhares de páginas, e algumas histórias traziam títulos singelos como “O sabonete”, de Fred Hamilton (edição 81, abril de 1945), ou “Aposentadoria”, de Henry Norton (edição 82, de maio de 1945).

Em 18 dos 96 números (18,76%), não consegui identificar nenhum conto, embora essas edições pudessem ter relatos romanceados de casos reais. Em compensação, em diversos meses os leitores da *Vida Policial* foram brindados com dois e até mesmo três (em uma ocasião, quatro) contos em uma mesma edição. Sobre a origem das histórias, eram poucas as que a citavam; por duas vezes, é dito que os textos provêm da *Police Magazine*, um terceiro texto aparece como “transcrito da *Vamos Ler*”, enquanto um quarto diz ser retirado “de uma novela de Marie Anne de Bovet”. Há ainda o já citado conto retirado do *Anuário de Literatura Brasileira*, enquanto uma dezena de outros referenciam tradutores ou dizem apenas “traduzido especialmente para *Vida Policial*”. Três ou quatro referem ter sido escritos para a revista.

Na primeira subseção, ao abordar os principais autores contemplados na publicação, referi que muitos não são conhecidos hoje ou não é possível identificar a autoria real. Há ainda aqueles que fizeram sucesso, porém são difíceis de encontrar por aqui. O norte-americano Donald Barr Chidsey, cujo conto “Um rapto bem esclarecido” saiu na edição 4 (novembro de 1938), era figurinha carimbada das revistas *pulp* de seu país e publicou mais de 50 livros, entretanto não consegui localizar nenhuma obra sua à venda em português. Outros, como o romancista inglês E. Phillips Oppenheim, de quem a *Vida Policial* publicou “O crime do diretor Osmond Lake” (edição 9, abril de 1939), pararam de ser publicados no Brasil há décadas, e agora é preciso recorrer a bibliotecas, sebos online ou edições em inglês para conseguir ler sua obra, o que amplia a importância do acervo da revista.

Complementando a ficção e os artigos sobre literatura, era algumas edições da revista era possível encontrar anúncios de livros (romances policiais, em sua maioria), na contracapa ou mesmo em páginas internas. Ali apareciam os lançamentos da época da Livraria do Globo, como *O mistério dos sete relógios*, de Agatha Christie, *O enigma do sarcófago*, de Sax Rohmer, e *O bezerro de ouro*, de Oppenheim.

CONCLUSÃO

Embora tenha tido menos de uma década de circulação, a revista *Vida Policial* configurou-se em mais do que um veículo informativo para quem fazia parte da Polícia Civil do Rio Grande do Sul. Ela foi, à época, uma ponte entre escritores de ficção policial e seus leitores, difundindo essa literatura pelo Estado.

Ela serviu, ainda, para preservar histórias que de outra forma teriam se perdido, como as escritas por alguns colaboradores da revista, que preferiram se dedicar à carreira de policiais “de verdade” e não à de criadores de tramas policiais ficcionais, mas que, na ocasião, mostraram sua criatividade em textos bem elaborados, como “Enquanto os vizinhos dormem”, de Eraldo Rabello (edição 25, agosto de 1940).

Enfim, pode até ser verdade o que disse Abelardo Oller no número 67 (fevereiro de 1944, p. 12) da *Vida Policial*, que o gênero ainda não havia encontrado cultores “entre os literatos do Brasil”; no entanto, a constante presença de histórias detetivescas na própria revista mostra que os leitores do gênero, ah, esses existiam, e era provável que esperassem com ansiedade a edição mensal para conferir os contos.

Por tudo isso, a coleção de *Vida Policial* se configura numa fonte valiosa para quem se debruça sobre o estudo da literatura policial.

REFERÊNCIAS

ALGUMAS sentenças policiais de Conan Doyle. **Vida Policial**, Porto Alegre, n. 37, p. 35-36, ago. 1941.

DE ALMEIDA, Leandro Antonio. Sherlockismos de "O Mistério". Ficção policial e humor na Primeira República (1907-1928). **Revista de História**, [S. l.], n. 179, p. 01-36, 2020. DOI: 10.11606/issn.2316-9141.rh.2020.147450. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/147450>. Acesso em: 12 set. 2023.

DEVES, Maristela Scheuer. **180 anos da Polícia Civil do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Vienense, 2021.

GOMES, F. Casado. Ficção e realidade. **Vida Policial**, Porto Alegre, n. 26, p. 10-11, set. 1940.

GOMES, F. Casado. Léon Tolstói. **Vida Policial**, Porto Alegre, n. 19, p. 17-18, fev. 1940.

GOMES, F. Casado. Um vampiro intelectual. **Vida Policial**, Porto Alegre, n. 21, p. 46-47, abr. 1940.

IGON, Juan M. Os novelistas e a novela policial. **Vida Policial**, Porto Alegre, n. 22, p. 35-36 e 45, mai. 1940.

LOCARD, Edmond. **Policiers de roman et policiers de laboratoire**. Paris: Payot, 1924.

OLLER, Abelardo. Detectives privados. **Vida Policial**, Porto Alegre, n. 67, p. 12-14, fev. 1944.

OLLER, Abelardo. O crime nunca vence. **Vida Policial**, Porto Alegre, n. 21, p. 4-6, 45, abr. 1940.

RABELLO, Eraldo. A obra de Conan Doyle. **Vida Policial**, Porto Alegre, n. 18, p. 29-32, jan. 1940.

UMA dedução surpreendentemente fácil. **Vida Policial**, Porto Alegre, n. 52, p. 3, nov. 1942.

Vida Policial, Porto Alegre, n. 1, ago. 1938, a n. 96, jul-ago. 1946 (coleção completa).

LIGADO NA VARIAÇÃO: O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM UM LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO

Gabriel Elias Josende¹

Kleber Eckert²

Resumo: Este artigo tem por objetivo analisar a presença da variação linguística em um livro didático de volume único de Ensino Médio. O estudo também visa a elucidar de que maneira tal conteúdo é trabalhado em sala de aula, tendo como norte a futura atuação docente dos estudantes de graduação em Letras. A obra analisada foi “Se liga nas linguagens: português”, de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, publicada pela Editora Moderna em 2020 e distribuída pelo PNL. Para a realização da análise, utilizou-se o roteiro de análise de livros didáticos proposto por Bagno (2017), que consiste em 10 itens, que foram aplicados ao livro em questão. Os resultados demonstraram que a obra apresenta preocupação com a Sociolinguística, atendendo a 9 dos 10 itens do roteiro proposto por Bagno (2017), desde o conteúdo até as questões formuladas aos alunos, que geram reflexões críticas frente à linguagem e ao desenvolvimento de noções de preconceito e estigma linguísticos. O livro também mantém seu discurso sociolinguístico nas seções de gramática, relativizando o uso da linguagem e apresentando aos alunos o conceito de adequação linguística, explicando que, em determinados contextos, a utilização da norma culta se faz necessária.

Palavras-chave: Sociolinguística; variação linguística; livro didático; Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado do trabalho de conclusão da disciplina de Sociolinguística, pertencente à grade curricular do 6º semestre do curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Bento Gonçalves (doravante denominado IFRS-BG), e visa a analisar a presença da abordagem da temática da variação linguística em materiais didáticos do Ensino Médio. Para o estudo, utilizou-se a obra “Se liga nas linguagens: português”, de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, que é um livro focado no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio e está organizado em volume único.

O estudo objetiva identificar se a variação linguística é satisfatoriamente abordada no referido material didático, ao passo em que, de acordo com as habilidades EM13LP09 e EM13LP10 estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) no Ensino Médio, é imprescindível a abordagem do fenômeno na escola. A BNCC ainda prevê que se trabalhe as diferentes manifestações da variação, como a fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-

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

2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – *Campus Bento Gonçalves*, kleber.eckert@bento.ifrs.edu.br

pragmática. Dessa maneira, atender aos requisitos é uma exigência da BNCC, e não uma opção.

Além disso, o trabalho busca apresentar aos estudantes da graduação como essa temática adentra os contextos de sala de aula para que, enquanto futuros docentes, possam buscar estratégias para abordá-la de maneira mais eficaz. Assim, lança-se um olhar crítico sobre o material didático, norteado pelas abordagens que esse material tem em vista a atenuar os estigmas linguísticos muitas vezes estabelecidos em sociedade.

Para isso, seguiram-se as orientações do capítulo “A variação linguística nos livros didáticos”, do livro “Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística”, de Marcos Bagno (2017). O capítulo funciona como um manual para análise dessas obras.

O presente texto está organizado em introdução, fundamentação teórica, procedimentos metodológicos, discussão e análise dos dados, considerações finais e referências. Na fundamentação teórica, será apresentado o embasamento das críticas em teorias postuladas por autores e pesquisadores da área. Os procedimentos metodológicos objetivam explicar que técnicas foram utilizadas para se chegar à análise e à discussão dos dados, seção em que serão apresentados os resultados da pesquisa, os quais serão posteriormente comentados nas considerações finais com uma reflexão de encerramento.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para começar, é importante definir o que é a Sociolinguística. De acordo com Coelho *et al.* (2019, p. 11-12), é necessário que o estudante da área de Letras tenha em mente que a realidade e o contexto social do falante impactam em sua maneira de falar e de avaliar sua língua em relação a dos outros. Assim, os autores orientam a uma necessidade de “abrir a cabeça”, enxergando a língua não como um bloco homogêneo e aceitando suas diferenças.

Ainda segundo as afirmações de Coelho *et al.* (2019, p. 12), a língua é um sistema perfeitamente organizado e a variação que ocorre de norte a sul do país não interfere na compreensão entre os falantes. Dessa maneira, podemos assumir que um falante de português brasileiro do Rio Grande do Sul e outro do nordeste irão se entender. Isso comprova que o fenômeno de variação linguística não é um impeditivo da comunicação, e que nos casos em que variantes diferentes forem utilizadas, o discurso e a pragmática desconstroem qualquer mal-entendido.

Ao se falar de variação linguística, é importante ter em mente a clareza desse conceito, e também o de variedade e o de variante. Coelho *et al.* (2019, p. 14) denominam variante a fala característica de determinado grupo. Dentro delas, temos variantes de maior prestígio, bem como as de maior estigma. A essas variantes de prestígio denominamos “variante culta” (Coelho *et al.*, 2019, p. 15).

Outro conceito importante é o de estigma linguístico, e é importante fazer uma diferenciação entre estigma e preconceito linguístico. De acordo com Botassini (2015, p. 23):

O termo preconceito linguístico refere-se à atitude negativa frente a determinado grupo linguístico sem razão aparente. Normalmente está voltado a grupos linguísticos que detêm pouco ou nenhum prestígio social, a minorias linguísticas, a grupos linguísticos que representam falares diferentes do falar daquele que avalia preconceituosamente o outro.

Logo, o preconceito é a exclusão sofrida por determinado grupo social em função de suas condições de prestígio. Isso se reflete em sua língua, fazendo com que falantes vindos de áreas menos favorecidas carreguem consigo o sentimento de estigma, como a autora explica:

Carregar um estigma linguístico significa, então, carregar uma marca que identifica negativamente o falante e, por isso, geralmente ele procura escondê-la. Por exemplo: se um falante de dialeto que usa o /r/ retroflexo tenta produzir, no seu discurso oral, outra variante (um tepe, talvez?), ele está tentando esconder o estigma de sua identidade linguística (Botassini, 2015. p. 23-24).

Assim, percebe-se que o estigma é, portanto, o efeito que o preconceito causa no falante, deixando-o retraído e fazendo-o crer que sua maneira de falar é errada ou inferior.

Voltando a Coelho *et al.* (2019, p. 16), a variação ocorre quando duas formas divergentes, chamadas variantes (uma mais culta e padronizada e a outra mais informal, por exemplo), podem ser utilizadas para representar ou se referir a determinado significado. É o que ocorre, por exemplo, com o “tu” e o “você”, ambas variantes aceitas para se referir à 2ª pessoa do singular. Sua utilização depende de fatores externos à língua, como região, contexto histórico-cultural, situação pragmática, entre outros.

Bortoni-Ricardo (2021, p. 47-49) divide esses fatores em: grupos etários, de gênero, status socioeconômico, grau de escolarização, mercado de trabalho e rede social (aqui, as pessoas com quem se convive). Todas essas distinções impactam diretamente na maneira de falar de determinado grupo, e contribuem para uma posição de prestígio ou, do contrário, de estigma.

É necessário, também, que se esclareça a diferença entre norma culta e norma-padrão. De acordo com Bagno (2015, p. 193), em sua pesquisa com livros didáticos do PNLD de 2008, havia grande contradição quanto às terminologias pelas quais a norma culta era chamada dentro de um mesmo material didático. Equívocos que não somente abrangem a troca entre culta/padrão, mas também entre língua e linguagem, que são conceitos igualmente diferentes.

Faraco (2008, p. 73) separa a norma-padrão da norma culta como um “construto sócio-histórico”. A norma-padrão é um ideal inatingível, inalcançável

e irreproduzível de maneiras naturais. Logo, nenhum falante se expressa por meio do português padrão, porque este não passa de uma idealização de caráter homogeneizador, uma vã tentativa de tornar a língua um bloco uniforme. Por outro lado, a norma culta é uma variedade da língua de maior peso sociocultural. Seu prestígio não decorre intrinsecamente de sua gramática, mas de um construto sócio-histórico que a colocou em evidência e a adotou como ideal (Faraco, 2008, p. 74).

A busca pela inatingível norma-padrão pode ocasionar fenômenos como a hipercorreção. De acordo com Calvet (2018, p. 68):

Achar que há um modo prestigioso de falar a própria língua implica, quando alguém pensa não possuir esse modo de falar, tentar adquiri-lo. (...) Ora, esse movimento tendencial para a norma pode gerar uma restituição exagerada das formas prestigiosas: a hipercorreção.

Isso está intimamente ligado à Sociolinguística, especialmente às noções de preconceito e estigma, o que reafirma a importância do estudo da variação linguística em sala de aula e da compreensão da comunidade escolar quanto à naturalidade desse fenômeno.

A necessidade de pensar esses assuntos no contexto escolar é de interesse comunitário, visto que pode contribuir para o ensino da língua na escola (Almeida; Bortoni-Ricardo, 2023, p. 15-16). Além disso, ao passo em que o professor se propõe a ensinar Língua Portuguesa na escola, ele precisa repensar sua postura em relação a preconceitos linguísticos e práticas pedagógicas inclusivas.

Outrossim, a abordagem da variação linguística pelos livros didáticos é imprescindível, e a habilidade de reconhecer o fenômeno é uma das inúmeras recomendadas pela BNCC:

(EM13LP09) Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola (Brasil, 2018).

Tal habilidade é, ainda, aprofundada, sendo que, após 2018, quando a BNCC foi implementada, uma de suas normativas para o Ensino Médio postula:

(EM13LP10) Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos (Brasil, 2018).

A importância da abordagem desses temas em sala de aula se justifica à medida em que os alunos possam compreender que as variedades vistas como de prestígio estão intimamente ligadas a grupos poderosos, e as de estigma, a grupos de regiões pobres e com menos influência política e econômica (Bortoni-Ricardo, 2021, p. 34). Com isso, o professor passa a ter um papel de desmistificador dessa realidade aos estudantes, mostrando-os que o preconceito linguístico tem origem social.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para verificar como essa abordagem sociolinguística está inserida em materiais didáticos, escolheu-se a obra “Se liga nas linguagens: português”, de autoria de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, publicada pela editora Moderna em 2020. O livro faz parte do programa PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático), que objetiva avaliar e distribuir gratuitamente material didático às escolas públicas do país (Brasil, 2017). Selecionou-se o material em questão por ser uma publicação recente, por ser conteúdo de Ensino Médio (o que era o foco deste trabalho) e, em especial, por possuir fácil acesso no site da editora.

A obra é dividida em 32 capítulos e contempla conteúdos de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, distribuídos em unidades de Literatura e Análise Linguística/Semiótica. Para a realização do estudo, pesquisou-se nas unidades pela inserção do conteúdo de variação linguística. O assunto passa a ser abordado na página 168 do livro do aluno, e estende-se até a página 174, apresentando, inclusive, o termo “sociolinguística”.

A análise da inserção dos conteúdos levou em consideração as diretrizes estabelecidas por Bagno (2017), a saber:

1. O livro didático trata da variação linguística?
2. O livro didático menciona de algum modo a pluralidade de línguas que existe no Brasil?
3. O tratamento se limita às variedades rurais e/ou regionais?
4. O livro didático apresenta variantes características das variedades prestigiadas (falantes urbanos, escolarizados)?
5. O livro didático separa a norma-padrão da norma culta (variedades prestigiadas) ou continua confundindo a norma-padrão com uma variedade real da língua?
6. O tratamento da variação no livro didático fica limitado ao sotaque e ao léxico, ou também aborda fenômenos gramaticais?
7. O livro didático mostra coerência entre o que diz nos capítulos dedicados à variação linguística e o tratamento que dá aos fatos de gramática? Ou continua, nas outras seções, a tratar do “certo” e do “errado”?
8. O livro didático explicita que também existe variação entre fala e escrita, ou apresenta a escrita como homogênea e a fala como lugar de erro?
9. O livro didático aborda o fenômeno da mudança linguística? Como?
10. O livro didático apresenta a variação linguística somente para dizer que o que vale mesmo, no fim das contas, é a norma-padrão? (Bagno, 2017, p. 125-139).

Cabe aqui reforçar que a análise objetiva verificar o tratamento da variação linguística em material didático de acordo com a visão sociolinguística, representada pela metodologia implementada por Bagno (2017) e fundamentada na teoria em questão, e não uma crítica isolada à obra didática de Ormundo e Siniscalchi. Na próxima seção, será efetuada a análise do material.

DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Inicialmente, o livro de Ormundo e Siniscalchi introduz o assunto com um infográfico bastante chamativo e que ocupa a página inteira com diversas situações de diálogo, o que é um ponto positivo para chamar a atenção do aluno. Contudo, o infográfico utiliza-se de recursos que Bagno (2017, p. 124) define como “cansados”, com lista de palavras como “mandioca”, “aipim” e “macaxeira” ou “tangerina”, “mexerica” e “bergamota”.

Todavia, o material aborda diferentes manifestações da variação linguística. Para começar, na página 168, o estudante é apresentado à variação regional, o que justifica os exemplos listados acima. Ademais, o livro traz outras formas de expressões geográficas, listando exemplos como “Piá” (Região Sul), “Trem bom” (Região Sudeste) e “Oxente” (Região Nordeste), dentre outros.

Esses exemplos, ainda que pareçam bastante estereotipados dessas regiões, são de fácil compreensão para os estudantes do Ensino Médio. É importante que o material traga manifestações linguísticas mais características de determinada região (e, por vezes, estigmatizadas) para elucidar os conceitos de variação geográfica; portanto, o uso dessas expressões se faz, em dada medida, necessário.

Com isso, o primeiro ponto em concordância com as orientações de Bagno (2017) é que o livro aborda, sim, a variação linguística. Mais do que isso, tem uma seção especialmente desenvolvida para esse fim, com textos, infográficos e diversos recursos visuais. Assim, o item (1) da referida lista é contemplado, conforme pode-se observar abaixo:



Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 168.

A obra de Ormundo e Siniscalchi também defende a pluralidade de línguas no país: “Além disso, a língua não é usada do mesmo modo em todas as regiões e por todos os grupos de falantes” (p. 168). Tal posicionamento é posteriormente reforçado: “(...) os falantes de uma língua não conhecem apenas uma de suas variedades; conhecem e sabem empregar muitas delas” (p. 170). Portanto, a abordagem proposta pelos autores pressupõe o respeito à heterogeneidade linguística, o que corrobora com o item (2) proposto pelo esquema de Bagno (2017).

A página 169 apresenta outro extenso infográfico. Igualmente chamativo, os balões aqui apresentam, contudo, um ponto de divergência em relação à imagem anterior: eles não têm conexão de diálogo, como pode ser observado na imagem abaixo:



Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 169.

As falas das personagens são construídas apenas por frases isoladas e soltas. De acordo com Antunes:

Escrever, a outros e de forma interativa, é, pois, *uma atividade contextualizada*. Situada em algum momento, em algum espaço, inserida em algum evento cultural. (...) A escrita uniforme, que, na verdade, é mais uma escrita vazia, existe quando se trata da escrita de frases soltas ou daqueles textos sem destinatários (Antunes, 2005, p. 29-30).

Assim, ao não estabelecer um diálogo entre as personagens, o livro utiliza-se desse recurso de “frases vazias”, que prejudicam as condições de textualidade do enunciado (Antunes, 2005, p. 32). Apesar disso, a obra é assertiva ao contemplar o aspecto (3) da proposta de análise estabelecida por Bagno (2017). Já na página 169,

o livro apresenta ao estudante a variação social e a histórica, trazendo importantes conceitos sociolinguísticos que serão posteriormente trabalhados na unidade nas relações de prestígio e estigma, além da inserção de um quadro sobre a adaptação de linguagem ao interlocutor.

Dessa maneira, Ormundo e Siniscalchi (2020) abrangem, já nos primeiros infográficos, um leque amplo de variações, desconstruindo a ideia transmitida pelo infográfico da página 168 de que a variação é somente lexical. Essa mudança ocorre especialmente na abordagem da variação discursiva, inserida na página 169 por um infográfico de venda de maçãs. O livro apresenta também outros países lusófonos, o que funciona como uma maneira de perceber que o português, assim como qualquer outra língua, não é homogêneo.

Na página seguinte, a obra se refere às variantes urbanas como “variedades urbanas de prestígio” (Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 170). Dessa forma, posiciona-se de maneira a reconhecer os estigmas e os privilégios sociais que separam os diferentes grupos que se utilizam de diferentes variedades:

Nesse conjunto de possibilidades, estão as variedades urbanas de prestígio, que são aquelas empregadas pelas pessoas que usufruem maior prestígio social. Os modos de escrever e de falar dos indivíduos desse grupo definem alguns padrões de linguagem que são necessários para a continuidade da vida escolar, para o acesso a certas manifestações culturais, como a literatura, e para a comunicação em várias situações sociais e profissionais, sobretudo aquelas mais formais (Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 170).

Por isso, contempla o item (4) proposto por Bagno (2017), ao apresentar características da fala da população urbana de maior prestígio: sua presença na cultura, na literatura e na comunicação; contudo, não explica ao estudante como esse grupo atingiu esse domínio.

Em seguida, logo abaixo, o livro trata do processo de adequação. No entanto, ao estudante de Ensino Médio, a impressão que fica é a de que a fala precisa ser monitorada somente em momentos de extrema formalidade, quando, na verdade, em situações em que falantes de variedades urbanas cultas se submetem a interações informais com falantes de variedades de estigma, ela é igualmente monitorada.

A obra faz a inserção de um quadro explicativo sobre a norma-padrão:

A gramática tradicional apresenta a norma-padrão, um modelo de uso da língua construído com base na análise de textos escritos de portugueses e brasileiros cultos, muitos deles autores de séculos ou décadas passadas. Esse modelo oferece uma visão homogênea da língua, porque praticamente desconsidera as variedades linguísticas e as particularidades da fala. Por esse motivo, a norma-padrão é apenas uma referência linguística. Mesmo os falantes das variedades urbanas de prestígio, que são as que mais se aproximam dessa norma, abandonam ou modificam as regras que não lhes parecem adequadas às suas necessidades reais de comunicação (Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 170).

Essa é a falha do item (5) proposto por Bagno (2017). Ao mencionar os falantes de variedades urbanas de prestígio, ainda que em outros contextos temporais, os autores referem-se à norma culta como norma-padrão. Essa mesma troca de nomenclatura é difundida ao longo de toda a obra, inclusive nas seções de gramática.

Ainda na página 170, o livro apresenta três questões dissertativas para os alunos. Dentre elas, destaca-se: “O editor do livro optou por manter as palavras usadas pelo autor do relato. Que efeito ele obtém com o uso dessa variedade linguística?” (Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 170). Essa pergunta é de extrema relevância para gerar reflexões quanto à importância da identidade linguística na expressão dos enunciados.

No que se refere à abordagem da variação gramatical, item (6) proposto por Bagno (2017), ela ocorre em forma de enunciado: “Releia o trecho ‘que lá mora des’que nasceu’. Por que essa é uma construção estranha para o leitor atual?” (Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 171). A problematização é aprofundada na mesma página, levando o aluno a reflexões interdisciplinares.

A obra segue em consonância com os princípios estabelecidos por Bagno (2017) atendendo, também, ao item (7):

O substantivo óculos é uma palavra só usada no plural. Então, nas situações de uso de linguagem monitorada, empregamos meus óculos quebraram e não meu óculos quebrou, ainda que esta seja uma construção bastante comum nas demais situações (Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 207).

Esse exemplo, retirado da seção de concordância da gramática, ilustra como a ela relativiza a máxima do “falar homogêneo”, admitindo o uso da variedade “meu óculos” em situações informais de comunicação.

A mesma relativização ocorre nos quadros de explicação com a fala monitorada. O livro insere, ainda, um discurso do linguista pernambucano Mário Marroquim, também na seção de gramática: “O povo tem, sim, uma maneira própria de construir a frase e uma concordância particular, profundamente diversa da portuguesa” (Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 209). Isso demonstra um cuidado constante da obra com as variedades linguísticas.

O preconceito social, causador do estigma, é pauta importante para os autores. Eles trazem uma citação do professor Cosme Batista Santos, da UNEB, que explicita o posicionamento adotado ao longo do livro: “E a gente chegou a um estágio de descoberta sociolinguística que nos permite dizer com segurança que “Nóis vai” não é errado, é apenas inadequado para algumas situações” (Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 172).

A seção traz, também, ao longo das páginas 172 e 173, a transcrição de uma reportagem veiculada na televisão sobre variação linguística. Durante a matéria, os jornalistas brincam entre si utilizando expressões de variedades de menor prestígio,

como “vem ni mim” e “véio”. Em uma das perguntas feitas aos estudantes, o material questiona: “Durante essa apresentação, os jornalistas riram diversas vezes. O que pode tê-los divertido?” (Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 173). Ao fazê-la, induz o estudante a desenvolver uma visão crítica frente ao preconceito linguístico.

O foco da abordagem enquanto unidade organizada encerra com a inserção de uma política sobre combate ao preconceito. O livro a desenvolve especialmente frente a pessoas com deficiência, demonstrando que, em alguns casos, é preciso seguir variedades definidas por certos grupos e convenções em atitude de empatia e respeito.

O capítulo 17, que inicia na página 175, chama-se “Língua falada e língua escrita”, e aborda esse fenômeno. Em harmonia com o item (8) de Bagno (2017), estabelece: “A língua escrita e a língua falada não são opostas, ainda que tenham particularidades promovidas, principalmente, pelos diferentes tempos de planejamento e pelas várias formas de interação” (Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 176).

A obra, assim, não dissocia a fala da escrita, e exemplifica variações, também, na segunda, como evidenciado pela avaliação de hotel na página 175 seguida da pergunta: “Descreva o recurso empregado em ‘a-do-rar’ e explique seu objetivo” (Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 175).

O fenômeno da mudança (item 9) de Bagno (2017) é mencionado no livro como “variação histórica ou temporal”. A saber: “Ocorre ao longo do tempo, com a renovação contínua do vocabulário e, menos frequentemente, da pronúncia e das regras de escrita das palavras e das normas gramaticais” (Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 169). Considera-se, portanto, que ainda que com outra nomenclatura, a mudança linguística é contemplada pela obra.

O assunto é posteriormente aprofundado com questões sobre um excerto de Monteiro Lobato. Essas proposições ocorrem em perguntas como: “Que palavras são empregadas mais comumente hoje no lugar de jururu e reinadeira?” (Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 171). Contudo, o livro carece de uma explicação mais enfática e direta sobre o fenômeno.

Por fim, conforme analisado em outros itens e posterior verificação na seção de gramática, a utilização da norma culta é relativizada a contextos de uso. Por outro lado, reforçando a falha do item (5), há uma confusão de nomenclatura, visto que a obra se refere à norma culta por “norma-padrão” diversas vezes:

Procure usar as regências previstas pela norma-padrão nas situações em que se exige um uso monitorado da língua, como a escrita de um artigo de opinião ou a apresentação de um seminário, por exemplo. A regência dos verbos e nomes modifica-se constantemente, e, em muitos casos, o uso feito pelos falantes vai se afastando das indicações contidas na norma. No entanto, como as comunicações formais são mais conservadoras, tendem a manter-se próximas dela (Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 271).

Entretanto, apesar da divergência de nomenclatura, o material didático de Ormundo e Siniscalchi contempla a última diretriz proposta por Bagno (2017), item (10), ao admitir a máxima da adequação linguística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, portanto, que o material didático elaborado por Ormundo e Siniscalchi apresenta um posicionamento essencialmente sociolinguístico, explicitando suas convicções no decorrer de toda a obra. Tal abordagem está em consonância com as principais ideias propostas por Bagno (2017), e conforme verificado na análise e discussão de dados, a obra atendeu a 9 dos 10 itens do roteiro.

Apesar de referir-se à norma culta erroneamente como “norma-padrão”, o livro demonstra forte amparo teórico e um satisfatório repertório de questões reflexivas, que muito além de fazer o aluno dar respostas “cansadas” (emprestando dos termos de Bagno, 2017), geram reflexões sobre a língua. Dessa maneira, o estudante desenvolve senso de criticidade frente ao fenômeno da variação, percebendo os preconceitos e os estigmas que são perpetuados nas situações comunicativas.

O material, ainda, dialoga com a BNCC, ao passo em que aborda a variação linguística em suas diferentes manifestações. Pode ser aproveitado em sala de aula e enriquecido com práticas como filmagens ou gravações reais de falantes se expressando em suas variedades regionais ou, também, com o professor explorando a origem de alunos de diferentes regiões (BAGNO, 2017, p. 124).

A relativização do uso da linguagem salientada pelo livro é indício de seu posicionamento frente às situações comunicativas reais. A obra não dissocia fala de escrita, tratando ambas como sujeitas à variação e à mudança. Além disso, reitera o princípio de adequação linguística, o que desmistifica o senso comum de que a Sociolinguística aceita “qualquer coisa” e insere o aluno em um contexto de adaptação.

Com este trabalho, encerra-se a disciplina de Sociolinguística do curso de Licenciatura em Letras do IFRS-BG com a esperança de uma abordagem sensível pela área nos contextos escolares. Enquanto futuro docentes, o amparo do material didático nessas reflexões é de extrema importância, a fim de disseminar e salientar a importância do respeito às variedades linguísticas e de um trabalho despido de julgamentos e preconceitos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Joyce Elaine de (org.); BORTONI-RICARDO, Stella Maris (org.). *Variação linguística na escola*. São Paulo: Contexto, 2023.

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

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2017.

BAGNO, Marcos. Variação, avaliação e mídia: o caso do ENEM. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (Org.). *Pedagogia da variação Linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Editorial, 2015.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. *Programa Nacional do Livro e do Material Didático*. 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/eb/programa-nacional-do-livro-e-do-material-didatico-pnld>. Acesso em: 11 dez. 2023.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2021.

BOTASSINI, Jacqueline Ortelan Maia. A importância dos estudos de crenças e atitudes para a sociolinguística. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 18, n. 1, p. 102-131, 2015. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/20327/16552>. Acesso em: 10 dez. 2023.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2018.

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

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

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. *Se liga nas linguagens: português*. São Paulo: Moderna, 2020.

MODELOS CULTURAIS METAFÓRICOS QUE ENVOLVEM O CORPO DA MULHER NEGRA EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS

Celina Patrícia Silva e Pires¹

Resumo: O corpo da mulher negra ainda continua sendo objeto de olhares e o sinônimo do desejo para uma sociedade racista. Por vezes, o racismo e o sexismo caminham juntos, sobretudo na cultura brasileira. É preciso pensar na prática da interseccionalidade e nas desigualdades sociais em vários domínios, principalmente contra as mulheres negras no Brasil. Este artigo filia-se a essa tendência, tendo como objetivo compreender que modelos cognitivos idealizados estão regendo a percepção do corpo negro feminino em anúncios publicitários. Nesse sentido, foram selecionados recortes feitos nas revistas Vogue Brasil, ELLE, L'Officiel Brasil e Bazaar. A publicidade cria estratégias para que o consumidor sintá-se atraído e seduzido pelo produto, que é mediado pelo corpo negro feminino, mas também abre espaços para que as mulheres negras construam as suas identidades a partir do olhar do outro e de si mesmo.

Palavras-chave: Corpo negro feminino; Modelos Cognitivos Idealizados; Publicidade.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O corpo da mulher negra ainda continua sendo objeto de olhares e sinônimo do desejo em determinados contextos na sociedade. Por vezes, o racismo e o sexismo caminham juntos, sobretudo na cultura brasileira. Com base nos pensamentos de Akotirene (2019, p. 37) “o cruzamento do racismo e sexismo geram vulnerabilidades e ausência de seguridade social para mulheres negras”. O objetivo do artigo é compreender quais modelos cognitivos idealizados regem à percepção do corpo negro feminino em anúncios publicitários.

Note-se que, em alguns anúncios publicitários, o corpo negro é objeto de consumo sexualizado produzindo efeitos negativos, especialmente, sobre as mulheres negras no Brasil, onde o racismo é mais presente na sociedade contemporânea, fazendo com que outras pessoas não-brasileiras se impressionem em relação a esse viés mercadológico.

Podemos compreender que esse corpo é visto como objeto sexualmente disponível que não só informa como também provoca o desejo de consumo no qual produz duplo fenômeno: o racismo e o sexismo. Com relação à conceituação desse assunto, González (1984, p. 2) explica que:

O lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo. Para nós o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. Nesse sentido, veremos que sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular.

¹ Mestranda Cabo-Verdiana no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC/RS), com Bolsa Institucional de Incentivo à Internacionalização. Email: celina1@mx2.unisc.br.

Percebe-se que a ideia de interseccionalidade como ferramenta analítica permite às pessoas compreenderem o significado do corpo como um todo e não de maneira isolada ou por partes, porque ao analisarmos à prática de interseccionalidade na sociedade dentro de um contexto, percebemos as desigualdades sociais em vários domínios, principalmente quando o assunto - de um modo geral - permite pensar e refletir a partir do que propomos para o estudo levando em conta à estratégia da publicidade em anúncios publicitários.

As mulheres negras ainda continuam sofrendo discriminações em vários domínios na sociedade. Nas palavras de Akotirene (2019, p. 38) “a análise interseccional destacou a forma com que as mulheres negras sofrem a discriminação de gênero, dando múltiplas chances de interseccionar esta experiência”. Assim, percebe-se que é necessário compreendermos que o conceito da interseccionalidade, na prática, conduz a necessidade de entender que o corpo e mente não são entidades metafísicas separadas. Portanto, são indissociáveis e constroem significados que elaboram sentidos para o mundo e a sociedade.

Conforme afirma Vanin (2015, p. 5) “é o corpo que nos orienta e situa no mundo físico: não apenas estamos no mundo, como também somos o próprio mundo, pois é a partir do corpo que percebemos e damos significados ao que chamamos de realidade”. Entendendo a reflexão da autora, podemos perceber que por estarmos inseridos nos lugares com culturas e costumes diferentes, a leitura do mundo e das situações do cotidiano sejam interpretadas de acordo com as vivências e realidade de vida de quem aprecia o estudo.

Dessa forma, a nossa identidade se torna fragmentada e passamos a compreender o mundo de maneira mais crítica. Outro aspecto importante a ser levado em conta, é que ao recebermos insumos negativos ou positivos, desenvolvemos novos modelos culturais a partir das experiências que vivenciamos em determinadas situações.

Em outras palavras, como já citado anteriormente, os costumes e os artefatos culturais que recebemos por meio das experiências/sentido, quando refletimos sobre Modelos Cognitivos Idealizados, percebemos que a leitura do mundo também está enraizada nas tradições da comunidade e/ou cultura local. Pode-se entender que, dessa forma, começamos a perceber algo interessante naquela convivência na qual estamos inseridos, é natural que ocorra mudança de comportamento à medida que ampliamos o conhecimento sobre o assunto. Aos poucos conquistamos espaços nessa convivência por meio do convívio social.

Sobre a importância do estudo, Lakoff (1987) desenvolveu o conceito de Modelo Cognitivo Idealizado (MCI's), definindo-o como um conjunto de *frames* distintos. Além disso, com base nos estudos de Lakoff, Ferrari (2011, p. 53-54) aponta que “os MCI's dependem de três tipos de princípios estruturantes em sua composição: Estrutura proposicional, Esquemas imagéticos, e Metafóricos e Metonímicos”.

Também Feltes (2020, p. 391) destaca que:

Os modelos cognitivos não são universais, pois dependem da cultura em que a pessoa se desenvolve e vive. Desse modo, a cultura fornece o *background* para todas as situações que experienciamos para que formemos um modelo cognitivo. Portanto, os modelos cognitivos para domínios particulares dependem, em última instância, dos chamados modelos culturais.

Na interpretação e/ou leitura dos efeitos discursivos provocados pelas chamadas das capas, imagens e seus propósitos comunicativos, para tal, necessitamos de uma ampla bagagem cultural no nosso repertório ao que se refere aos conhecimentos prévios. Isso colabora na compreensão desse estudo, pois, é comum também apropriarmos dos conhecimentos prévios, apoiados nos referencial teórico dos autores, para podermos chegar mais perto do sentido e compreensão dos textos que estão nas entrelinhas dessas imagens.

As imagens e os efeitos discursos provocados por esses corpos e chamadas capas convidam os leitores para compreender a definição do que podemos chamar de metáforas cotidianas, porque com relação a esse assunto (Sasaki, 2019, p. 13) defende que “tanto o corpo, quanto o contexto têm papéis relevantes para que uma metáfora possa emergir”.

Ainda nessa direção, Lakoff e Johnson (1980, p. 45) afirmam que:

A metáfora é, para as maiorias das pessoas, um recurso da imaginação poética e um ornamento retórico - é mais uma questão de linguagem extraordinária do que de linguagem ordinária. Mais do que isso, a metáfora é usualmente vista como uma característica restrita à linguagem, uma questão mais de palavras do que de pensamento ou ações. Por essa razão, a maioria das pessoas acha que pode viver perfeitamente bem sem a metáfora. Nós descobrimos, ao contrário, que a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente pela linguagem, mas também no pensamento e na ação.

Assim, constatamos que o conceito da metáfora pode ser entendida como algo imaginário no discurso retórico ou poético que transmite um sentido preciso da linguagem, vinculada ao pensamento e ação dentro de um contexto discursivo. Existem palavras ou situações que são compreendidas por meio do uso das metáforas na vida cotidiana, tornando-se mais fácil em ser compreendido para a construção de significados.

Partindo de um campo linguístico como propõe Vanin e Nunes (2014, p. 50) “a metáfora, portanto, não está limitada à linguagem, mas a todo o sistema conceitual humano que se ocupa em representar algo ao mesmo tempo que está representando seu próprio estado de mudança corporal”. Também para Feltes (2020, p. 393) “as metáforas desempenham um papel indispensável na constituição de modelos culturais”.

Entendendo a definição da metáfora proposto pelos autores e o embasamento teórico para o estudo do tema, ainda existe certa necessidade do

corpo das mulheres negras serem reconhecidas nos espaços por elas ocupadas, sobretudo ocupar cargos que antes eram e/ou ainda são privilegiados somente para as pessoas de pele branca. Isso corresponde ao que Vanin e Nunes (2014, p. 52) pontuam que “na contemporaneidade, o corpo é marcado pelos excessos da exposição e pela necessidade de representar”, nesse caso, sentir-se representado.

No sentido de alcançar o objetivo desse estudo foram selecionadas quatro imagens veiculadas nas capas das Revistas Vogue Brasil, ELLE, L’Officiel Brasil e Bazaar, lembrando que esses recortes foram feitos nos meses de setembro e outubro de 2022. As imagens foram selecionadas de maneira aleatória, sem pretensão de julgar as revistas. Embora alocando o foco em entender e avaliar os processos comunicacionais a partir de modelos culturais, baseados nas concepções teóricas e pensamentos de alguns autores no campo da linguagem. Além disso, compreender que modelos cognitivos idealizados determinam à percepção do corpo negro feminino em anúncios publicitários.

ANÁLISE DOS CORPOS NEGROS FEMININOS EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS

Como metodologia do trabalho foi necessário dar início à escrita, analisando as imagens dispostas nas Revistas Vogue Brasil, ELLE, L’Officiel Brasil e Bazaar. Deste modo, foram pensadas quantas vezes aparece o corpo negro feminino em anúncios publicitários e como esses corpos são representados nesses anúncio. O corpo negro feminino continua lutando pela diversidade na mídia e o pacto da branquitude sempre atinge um número maior. Nas palavras de Bento (2022, p. 16) “o pacto suprime as recordações que trazem sofrimento e vergonha, porque são relacionadas à escravidão”.

Outro aspecto importante que podemos considerar é que por um lado o corpo da mulher negra em anúncios publicitários contribui para a construção da identidade e a oportunidade na representatividade desse corpo enquanto espaço de reconhecimento da diversidade e necessidade na luta constante pelo apagamento de raça, porque todos carregam os mesmos direitos, por outro lado, é objeto de consumo sexualizado, porque ainda continua sendo o sinônimo do desejo colocado no lugar subalterno, usado como estratégia de mercado para atrair mais consumidores com maiores engajamentos possível.

No entanto, isso pode trazer certo desconforto diante da possibilidade de mudança para algumas pessoas mediante as experiências humanas. Nesse caso, essa reflexão também depende do modelo cultural idealizado infiltrado na vida cotidiana de cada cultura, porque a leitura dessas imagens podem ser interpretadas de várias formas. Isso tem a ver com a bagagem e educação cultural de cada povo e, principalmente, do conhecimento prévio.

A percepção do estudo dessas imagens pode ser diferente e até mesmo entendida de maneira contraditória porque as experiências de vida de cada ser humano leva à compreensão de maneira distinta. De certo modo, MCI’s não são

somente modelos culturais idealizados, ainda que modelos culturais façam parte de MCI's. Como pode-se perceber os modelos culturais são amplos, assim, o mapeamento dos estudos é apresentado e discutido de maneira que não fuçamos do foco essencial das análises. Com isso, vejamos a seguir:

Modelos Cognitivos Idealizados, os MCIs, postulados por Lakoff (1987), a experiência é estruturada de forma mais intercambiável, visto que os domínios de experiência têm interseções em diversas situações. Para entender o que é ser solteiro, por exemplo, faz-se necessário entender o que é um "casamento", bem como as condições sociais que determinam a expectativa cultural quanto ao tempo e forma este acontecimento ocorra – uma criança não é considerada solteirona, nem o é um padre católico. Assim, o MCI pode aglutinar uma série de frames, com base em uma ótica cultural (o que é ou não considerado solteiro de acordo com determinada cultura), visando construir sentidos mais apropriados à comunicação e ao pensamento (Leão e Velozo, 2023, p. 15).

No que tange à publicidade, algumas pessoas buscam construir as suas identidades e aceitação por meio das mídias sociais que, entretanto, alimentam o ego com a construção de uma identidade fragmentada que a sociedade impõe, ou seja, acredita-se que frequentemente, pode não condizer com a sua verdadeira essência. A pesquisa realizada por Vanin e Nunes (2014, p. 54) explica que "a construção da identidade (digital) é feita com as informações que intencionalmente lançamos na rede. Pelas redes sociais, expomos uma persona por vezes diferente daquela da vida cotidiana". Quanto ao pensamento das autoras mencionadas, podemos compreender que o propósito das mídias também tem que estar de acordo com a natureza do trabalho das empresas. Sobretudo o que as capas nas Revistas Vogue Brasil, ELLE, L'Officiel Brasil e Bazaar têm traçado para o *marketing* comunicacional da empresa para as propagandas, publicidades e os seus objetivos principais.

Em Santos e Cidreira (2019, p. 2) entende-se que "a propaganda é, portanto, responsável pela construção e manutenção da identidade utilizada como recurso para que haja consumo, despertando no imaginário o desejo pelo produto". Em consideração a esses aspectos, a sociedade contemporânea tornou-se um espectáculo e está cada vez mais intensificado com o desenvolvimento de novas tecnologias em massa.

Em outras palavras, Vanin e Nunes (2014, p. 52) pontuam que:

Estamos vivendo em uma sociedade do espetáculo, conjectura em que o espaço-tempo toma proporções globais e converte-se mais em conjunto de imagens e representações veiculadas massivamente do que em experiência corporalizada processo que é intensificado com o desenvolvimento de tecnologias.

Consequentemente, essa reflexão alinham-se também ao objetivo do estudo em que propomos compreender que modelos cognitivos idealizados estão regendo a percepção do corpo negro feminino em anúncios publicitários. Sendo assim, em termos das análises das capas das revistas é importante destacar que podemos

observar na Figura 1 que, para algumas culturas, as mãos elevadas ao peito faz os leitores pensarem na questão da luta contra o racismo como dever de todos, principalmente das pessoas brancas, Entretanto, as pessoas negras ainda são forçadas a contarem as suas próprias histórias.

Ademais, sabe-se que ainda o corpo da mulher negra luta constantemente pelo apagamento de raças. O que podemos chamar de resistência na luta pela questão da identidade e a coragem de assumir os traços culturais, pois esse corpo ainda carrega consigo à simbologia, resistência e a recordação da época da escravatura, isso se dá pelo fato de que ainda produzimos significados em nosso entorno que remete à época da escravidão, mas o lugar de fala também é importante nesse sentido.

Considera-se necessário lembrar que as mãos do corpo negro feminino são vistas como parte do corpo do ser humano que deve engendrar trabalhos forçados, por exemplo, as mãos desses corpos são fortes, as mulheres negras não precisam se esforçar tanto para trabalhar arduamente. Dessa forma, o corpo negro é considerado como indivíduo que tem forças para suportar tanto sofrimento e qualquer tipo de injustiça, ao contrário de outras pessoas não-negras que enxergam essas mulheres como fonte de inspiração e guerreiras devido à sua força de vontade para vencer o mundo e trilhar caminhos de vitórias, quebrando qualquer tipo de estereótipos.

Portanto, o racismo prejudica psicologicamente o bem-estar e a saúde das pessoas. Assim, é possível afirmar que afasta o indivíduo dos grupos sociais, desenvolvendo percepções cognitivas. Salienta-se ainda que o indivíduo começa a criar más percepções sobre si e o outro. Dando continuidade à análise para melhor compreendermos do que foi falado até agora, podemos notar a Figura 1:

Figura 1: Revista Vogue Brasil



Disponível em: <https://fashioncow.com/2020/04/alek-wek-novo-glam-luigi-iango-vogue-brazil-march-2020/>. Acesso em: 24 de set. 2022.

Conforme explica Ribeiro (2019, p. 9) “o primeiro ponto a entender é que falar sobre racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural. É fundamental trazer perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e o racismo, mapeando suas consequências”. Para endossar a análise podemos afirmar que existem situações que são compreendidas de acordo com o contexto e história dos nossos antepassados, sendo assim, devemos fazer as buscas a partir de um marco cronológico que contextualiza os leitores no tempo e espaço, permitindo a compreensão do porquê de uma determinada situação.

Pode-se observar que para a análise destas capas é necessário trazer para a nossa reflexão novamente à ideia do conceito da interseccionalidade a partir do pensamento da autora Collins (2021, p. 16), nas suas palavras:

Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária entre outras são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente.

Nessa perspectiva, quando estamos falando do corpo negro feminino é necessário pensar na prática da interseccionalidade e nas desigualdades sociais em vários domínios, sem depender de raça, classe social, nacionalidade, orientação sexual, etnia, faixa etária, etc.

Além disso, compreendemos que a partir desse conceito é necessário entender também que as mulheres negras são chefes de famílias, mães solteiras desestruturadas, entre outros padrões de vidas desempenhadas não mencionadas aqui. Assim, na perspectiva da autora Collins (2021, p. 16) “A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas”.

Akotirene (2019, p. 36) reforça a compreensão ao afirmar que:

as mulheres negras sucumbem aos ativismos comunitários voltados menos para si, enovelados pelo padrão moderno no qual suas identidades são revertidas às de mães solteiras, chefes de família desestruturadas, “mulheres da paz” efetivas no resgate de jovens criminosos.

Ainda, a partir de Collins (2021), podemos conceituar que, na atualidade, a prática da interseccionalidade é compreendida como ferramenta analítica que para além da sua estrutura, também está interligada e relacionada com diversas funções que desempenhamos em nossas vidas. No entanto, percebe-se que é necessário compreender esse corpo como um todo, não somente uma parte, porque o corpo e a mente estão conectados. Ou seja, corpo e mente produzem significados para o mundo, pois não são entidades separadas umas às outras, por sua vez, dão sentido ao mundo em que vivemos. E, por meio desse corpo, manifestamos os nossos desejos, percebendo de que maneira podemos atuar no mundo e qual a nossa missão como (con) cidadão. Deste modo, “a construção de sentidos depende não apenas da recepção das experiências, mas pela forma como as elaboramos corporeamente. E quando se trata de pensamento corpóreo, implica-se uma subjetividade moldada pela ação incorporada” (Vanin e Nunes, 2014, p. 57).

A construção dos nossos sentidos depende da maneira como desenvolvemos, assimilamos, aceitamos e construímos os nossos conhecimentos por meio das experiências advindas de outras pessoas a partir da realidade social. A fim de exemplificar essa questão, Lélia Gonzalez (1984, p. 6) explica:

[...] é justamente no momento do rito carnavalesco que o mito é atualizado com toda a sua força simbólica. E é nesse instante que a mulher negra transforma-se única e exclusivamente na rainha, na “mulata deusa do meu samba”, “que passa com graça/fazendo pirraça/fingindo inocente/tirando o sossego da gente”.

É importante destacar que na época do Carnaval, as mulheres negras são vistas como uma força simbólica que representa a deusa do samba, a sua beleza é vista como algo deslumbrante. É nesse momento que o corpo da mulher negra se torna rainha de todo cenário, mas ao mesmo tempo não passa de deboche. Todos sabemos que o racismo e o sexismo caminham juntos sobretudo na cultura brasileira. Quanto à Figura 1, é válido perceber que em relação à imagem escolhida para a análise, podemos basear nessa mesma interpretação.

Nas Figuras 2 e 3, considera-se que o corpo das mulheres negras, em alguns casos, ocupem lugares visíveis e privilegiadas na sociedade, mas ainda não permitem que esse corpo ganhe forças para o apagamento de raças e, principalmente, o convite à aceitação da sua origem étnica, por exemplo, descendentes africanos. Tanto é assim que, ao vermos o corpo da mulher negra nos anúncios publicitários, a nossa intenção é pensar e refletir quais os propósitos e o porquê esses corpos estarem nesses anúncios.

Ainda, considera-se que as imagens das capas nas figuras abaixo, ampliam o campo de visão do leitor, porque o que podemos observar é que esses corpos aparecem bem representados e embelezados. A leitura desses corpos atribui o valor da questão social sobre diversidade e equidade étnico-racial. Tal raciocínio é corroborado na seguinte passagem de Bento (2022, p. 17) “os europeus, brancos, foram criando uma identidade comum que usou os africanos, negros, como principal contraste”.

Figura 2: Revista Bazaar



Disponível em: <https://mundonegro.inf.br/thelma-assis-e-a-capa-de-julho-da-revista-bazaar/>.
Acesso em: 02 de out. 2022

Figura 3: Revista ELLE, L'Officiel Brasil



Disponível em: <https://www.justicadesaia.com.br/a-beleza-negra-esta-em-destaque-nas-capas-de-3-revistas-de-moda-do-brasil-e-isso-e-otimo/>. Acesso em: 02 de out. 2022

Na época colonial, os corpos negros serviram como 'objeto de uso e mercadoria' para senhores colonizadores. Com isso, a sociedade contemporânea carrega o reflexo da história até os dias de hoje. Neste sentido, para algumas pessoas o corpo negro feminino é visto como aquele corpo que ocupa lugares de privilégios que deveriam ser considerados somente da branquitude.

Mas, pode-se entender, dessa forma, que também um dos objetivos das publicidades diante desses corpos é trabalhar a questão das diversidades nas mídias sociais. No entanto, onde se concentram um ou dois corpos negros, é crucial perceber que para algumas pessoas a sensação é de estar numa 'bolha e meio deslocada' sem razões para pertencer ou permanecer naquele espaço de convívio social.

Então, percebemos que o que não se encaixa nos valores que a sociedade define e delimita são omitidos, ou seja, uma pessoa de pele negra não tem 'vozes' para auto construir a sua personalidade de maneira que não seja omitido os seus traços culturais e a sua verdadeira essência.

Nessa perspectiva, Bento (2022, p. 10) explica que:

Não temos um problema negro no Brasil, temos um problema nas relações entre negros e brancos. É a supremacia branca incrustada na branquitude, uma relação de dominação de um grupo sobre outro, como tantas que observamos cotidianamente

ao nosso redor, na política, na cultura, na economia e que assegura privilégios para um dos grupos e relega péssimas condições de trabalho, de vida, ou até a morte, para o outro.

O estudo do corpo negro feminino a partir do seguimento que conduz ao objetivo deste trabalho, assim, em conformidade com Reis (2011, p. 8) “por meio de tal potência se entende o corpo como o próprio meio de expressão, aquilo que projeta as significações no exterior dando-lhes um lugar, aquilo que faz com que elas comecem a existir como coisas, sob nossas mãos, sob nossos olhos”.

Para Vanin (2015, p. 3 - 13):

Além disso, ao assumir a interpretação da hipótese da corporeidade apenas tomando o corpo per se, como se isolado do ambiente, a Linguística Cognitiva estaria ignorando práticas culturais de extrema importância para a conceptualização. Desse modo, às relações do corpo consigo mesmo, com o mundo e com os outros de sua cultura, numa relação intersubjetiva, é base para a construção e compreensão da realidade. [...] A corporeidade desenvolve-se não só porque temos percepções a partir do corpo, mas que o envolvimento desse corpo com estímulos externos do ambiente e da cultura em que se insere são também peças-chave na construção de significados para o mundo.

Observa-se que a leitura desses corpos em anúncio publicitário devem ser lidas e interpretadas a partir de um contexto histórico cultural, ou seja, não de maneiras separadas sem ter um pensamento situado. As práticas culturais são fios condutores para a compreensão do que estamos propondo para esse entendimento, quem somos nós, de onde viemos e qual foi o passado que nos formou.

Figura 4: Revista: ELLE, L'Officiel Brasil



Disponível em: <https://www.justicadesaia.com.br/a-beleza-negra-esta-em-destaque-nas-capas-de-3-revistas-de-moda-do-brasil-e-isso-e-otimo/> . Acesso em: 02 de out. 2022

Quanto à Figura 4, no momento da análise o que mais chamou a atenção foi a corrente pendurada no vestuário, é importante esclarecer que o corpo da mulher negra por ter sido escravizado por muito tempo, agora de um modo geral se considera livre e insubmisso.

As mulheres negras são ultrassexualizadas desde o período colonial. As mulheres negras escravizadas eram tratadas como mercadorias, propriedade, portanto não tinham escolha. Nesse contexto, não há como negar que elas eram estupradas pelos senhores de engenho (...) muitas vezes importunadas, tocadas, invadidas sem a nossa permissão (Ribeiro, 2019, p. 83 - 85).

Diante disso, o corpo da mulher negra que antes era submissa, no entanto, hoje continua lutando por um lugar digno na sociedade, adaptando as suas crenças, valores e costumes que foram invadidas sem as suas permissões desde a época colonial e que atravessa a sociedade contemporânea. Numa visão geral, Gonzalez (1984, p. 7) pontua que "se a gente dá uma volta pelo tempo da escravidão, a gente pode encontrar muita coisa interessante. Muita coisa que explica essa confusão toda que o branco faz com a gente porque a gente é preto". Por fim, se viajarmos no tempo para buscarmos mais argumentos e questionamentos, percebemos que

a corrente representa o castigo na época colonial e privação da liberdade do corpo negro feminino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs) dependem da cultura de cada país, nesse sentido, não são universais. Os MCI's não são somente modelos culturais, ainda que modelos culturais façam parte de MCI's, visto que os indivíduos desenvolvem e compreendem os modelos culturais idealizados de acordo com o lugar onde estão inseridos. Deste modo, a partir do momento que passa a vivenciar uma outra cultura, consegue ampliar o seu campo de visão sobre o assunto.

Nessa perspectiva, o contexto cultural dá a oportunidade de construir a base argumentativa através do que é vivenciado e/ou experienciado por meio da cultura em diferentes domínios, principalmente aos desejos que atribuímos a esses corpos. Em relação a isso, Feltes (2020, p. 387) explica que os "corpos não são objetos isentos de cultura, porque todos aspectos da experiência corporificada são moldados por processos culturais".

A relação que constituímos com o corpo é extremamente importante quando entramos em contato com o meio ambiente, isso porque existe uma forte conexão entre o próprio eu e o ambiente. Destaca-se ainda que a partir das imagens das capas analisadas, compreendemos a representatividade desses corpos em anúncios publicitários, enquanto lugar de fala que deve ser entendida de duas maneiras. Por um lado, levando em conta a construção da identidade e apagamento de raça, e por outro lado, o corpo da mulher negra sendo apresentado como objeto de consumo, continuando sendo sexualizado e mal visto na sociedade.

Para isso, os anúncios publicitários usam as estratégias de mercado para atrair consumidores, mas por outro lado, enquanto isso, as diversidades desse corpo nas capas das revistas fazem com que as mulheres negras comecem a ganhar espaço na sociedade para a construção das suas identidades e o não-apagamento da identidade cultural que corrompe a ligação com os povos africanos. Mas é necessário pensar sempre na prática da interseccionalidade como ferramenta analítica para entender o significado do corpo como um todo e tomar como referência para entender o mundo.

Em síntese, é necessário compreender de antemão qual a razão e o propósito desses corpos em anúncios publicitários, pois não devem ser entendidas e lidas de maneira isolada, deixando as suas histórias e culturas de lado. Isso facilita a compreensão para o entendimento. Por fim, importa dizer que de tal modo contribui para refletir quem somos nós e qual foi o passado que nos forjou, com o intuito de contribuir ainda mais para uma sociedade justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. São Paulo: Sueli Carneiro. Pólen, 2019. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1154/o/Interseccionalidade_\(Feminismos_Plurais\)_-_Carla_Akotirene.pdf?1599239359](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1154/o/Interseccionalidade_(Feminismos_Plurais)_-_Carla_Akotirene.pdf?1599239359). Acesso em: 18 de out. 2024.
- BENTO, Cida. O pacto da branquitude. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. Interseccionalidade. Tradução Rane Souza. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2021.
- DA SILVA, Francielle Suenia. A representação do corpo da mulher negra nas narrativas de Conceição Evaristo. Disponível em: <https://abralic.org.br>. Acesso em: 21 de set. 2022.
- DOS SANTOS, Fernanda Barbosa.; CIDREIRA, Renata Pitombo. A presença da mulher negra na publicidade: Uma análise da Eudora.[21 de set. 2018]. Disponível em: <https://enecult.ufba.br>. Acesso em: 02 de Out. 2022.
- FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes. Da categorização a modelos culturais: o giro social (cultural) em linguística cognitiva. Linguagem em (Dis)curso, v.20, n. 2, p. 381- 400, maio/ago, 2020. Disponível em: [HPM Feltes Linguagem em \(Dis\) curso, 2020](https://doi.org/10.1590/1981-2737-2020-001)•SciELO Brasil. Acesso em: 18 de out. 2024.
- FERRARI, Lilian. Introdução à Linguística Cognitiva. São Paulo: Contexto, 2011.
- GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. Revista Ciências Sociais Hoje, v. 2, n. 1, p. 223-244, 1984. Disponível em: [L Gonzales - Revista Ciências Sociais Hoje, 1984 - forum respir.sepromi.ba.gov.br](https://www.scielo.br/foresp). Acesso em: 05 de Set. 2022.
- LAKOFF, George.; JOHNSON, Mark. Metaphors we live by. London: The University of Chicago Press, 1980.
- LEÃO, Débora.; VELOZO, Naira. A conceptualização de Zeus: um acesso por meio dos Modelos Cognitivos Idealizados. [2023]. Disponível em: [D Leão, N Velozo - Vivência, 2023 - felin.pro.br](https://www.felin.pro.br). Acesso em: 25 de ago. 2024.
- REIS, Nayara Borges. O Corpo como expressão segundo a filosofia De Merleau-Ponty. Kínesis-Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia, v. 3, n. 6, p. 137-153, 2011. Disponível em: [NB Reis Kínesis-Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia, 2011](https://www.marilia.unesp.br/revistas)•revistas.marilia.unesp.br. Acesso em: 18 de out. 2024.
- RIBEIRO, Djamila. Pequeno Manual Antirracista. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- SASAKI, Tânia Mara Miyashiro.; ISQUERDO, Aparecida Negri. Metáforas e metonímias conceptuais do campo léxico-semântico da "corrupção" nas charges políticas. Tabuleiro de Letras, v. 13, n. 3, p. 335 - 358, dezembro, 2019. Disponível em: [TMM Sasaki, AN Isquerdo - Tabuleiro de Letras, 2019 - revistas.uneb.br](https://www.uneb.br/revistas). Acesso em: 23 de ago. 2022.

VANIN, Aline Aver. Quando a carne se faz verbo: a emergência de significados pelo (e no) corpo. *Ilha do Desterro*, v. 68, p. 115-129, 2015. Disponível em: AA Vanin *Ilha do Desterro*, 2015•SciELO Brasil. Acesso em: 31 de ago. 2022.

VANIN, Aline Aver.; NUNES, Camila Xavier. Implicações Linguístico-Cognitivas e Conceptuais da Multimodalidade Tecnocomunicacional. Tecendo conexões entre cognição, linguagem e leitura. [2014]. Disponível em: AA Vanin, CX Nunes *TECENDO CONEXÕES ENTRE COGNIÇÃO, LINGUAGEM E LEITURA*•academia.edu. Acesso em: 18 de out. 2024.

NOMENCLATURA GRAMATICAL BRASILEIRA: UM ESTUDO ETIMOLÓGICO SOBRE A TERMINOLOGIA DA SINTAXE DO PERÍODO SIMPLES

Inajara Batista Jaroszewski¹

Lucélia Cássia Borges²

Kleber Eckert³

Resumo: Este texto tem como tema a terminologia da sintaxe do período simples e como principais objetivos: descrever a origem etimológica dos termos da sintaxe do período simples, conforme a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB); e analisar, de forma crítica e reflexiva, essa terminologia. Para atingir os objetivos estabelecidos, seguiu-se a seguinte metodologia: leitura do livro Nomenclatura Gramatical Brasileira, de Henriques (2009), a fim de estabelecer o *corpus* de estudo; a seleção do *corpus* de análise do trabalho; consulta a dicionários etimológicos e obras de referência da área; detalhamento dos dados encontrados sobre o *corpus* selecionado. A partir da análise e discussão dos dados, pode-se concluir que o *corpus* apresenta unicamente termos de origem erudita latina, e que muitos desses termos nem sempre são utilizados de maneira adequada no ensino da gramática da Língua Portuguesa. Por fim, o presente estudo permite que atuais e futuros professores possam ter um conhecimento mais aprofundado e reflexivo sobre a terminologia gramatical, o que pode auxiliá-los a realizarem um ensino de sintaxe mais qualificado na Educação Básica.

Palavras-chave: Língua Portuguesa; Gramática; Sintaxe; Terminologia; Etimologia.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho, que tem como tema a Nomenclatura Gramatical Brasileira analisada numa perspectiva etimológica, foi desenvolvido ao longo da disciplina de Português Histórico, do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS *Campus* Bento Gonçalves. Trata-se, portanto, de um exercício analítico e, como tal, não tem o objetivo da completude, uma vez que há pontos que podem ser aprofundados em estudos futuros.

A Nomenclatura Gramatical Brasileira, doravante NGB, foi instituída em 1959 pela portaria número 36 (Henriques, 2009, p. 155), com o objetivo de simplificar e uniformizar os termos utilizados nas situações de ensino, nos livros didáticos, nos vestibulares e nos concursos. De acordo com o mesmo autor, antes da NGB havia uma desorganização terminológica, pois eram aplicados diferentes nomes para um mesmo fato gramatical. Tal desorganização dificultava e prejudicava a

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

2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – *Campus* Bento Gonçalves, luceliacassiab@gmail.com

3 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – *Campus* Bento Gonçalves, kleber.eckert@bento.ifrs.edu.br

aprendizagem da Língua Portuguesa por parte de estudantes e professores, visto que existia uma quantidade variada de termos.

A partir da NGB, os termos da gramática foram divididos em três áreas: fonética, morfologia e sintaxe. A primeira parte relacionada à fonética foi dividida em cinco grandes eixos: a) a fonética pode ser: descritiva, histórica, sintática; b) fonemas: vogais, consoantes, semivogais; c) ditongos; d) sílaba; e) tonicidade. A segunda parte, que trata da morfologia das palavras, foi dividida em três grandes eixos: a) quanto à estruturação e formação das palavras; b) quanto a suas flexões; c) quanto à sua classificação. A terceira parte classifica a sintaxe em dois grandes eixos: a) divisão da sintaxe; b) análise sintática da oração (Henriques, 2009, p. 156-163).

Analisar, portanto, termos da NGB, nos leva aos domínios da terminologia ou do léxico especializado, que é a forma de comunicação utilizada por diferentes áreas do conhecimento, isto é, como cada uma dessas áreas se utiliza de termos específicos para transmitir os seus conteúdos (Krieger; Finatto, 2004, p. 17). De acordo com Barros (2004, p. 21), a terminologia estuda as chamadas línguas (ou linguagens) de especialidade e seus vocabulários especializados.

Para atingir o objetivo do estudo, qual seja, analisar etimologicamente termos na NGB, definiu-se a seguinte metodologia: através da leitura do livro *Nomenclatura Gramatical Brasileira: 50 anos depois* (Henriques, 2009), foi selecionado o *corpus* de análise, que ficou circunscrito à parte que trata da sintaxe, mais especificamente, a análise sintática da oração, que é composta pelos termos essenciais, termos integrantes e termos acessórios.

No que tange aos termos essenciais, foram analisados os seguintes termos: *oração, sujeito, predicado, predicativo, verbo, verbo intransitivo, verbo transitivo direto, verbo transitivo indireto e verbo de ligação*. Referente aos termos integrantes, foram analisados os termos *complemento, complemento nominal e verbal, objeto, objeto direto e indireto e agente da passiva*. Quanto aos termos acessórios, analisaram-se as palavras *adjunto, adjunto adnominal e adverbial, apostro e vocativo*.

A pesquisa da origem etimológica dos termos foi realizada através do Grande Dicionário Etimológico e Prosódico da Língua Portuguesa (Bueno, 1968), do Dicionário Caldas Aulete Digital (2023), do Dicionário de Linguística (Dubois et al., 1973), da Gramática Pedagógica do Português Brasileiro (Bagno, 2012) e do livro *Uma História da Linguística - da Antiguidade ao Iluminismo* (Bagno, 2023), além de outras fontes citadas ao longo do texto. A organização da análise foi realizada conforme as divisões apresentadas pela NGB, isto é, primeiramente é apresentada a análise dos termos essenciais da oração e, na sequência, são apresentados os termos integrantes e os acessórios.

DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, serão apresentados os termos selecionados para análise do presente trabalho, conforme metodologia especificada acima. Os termos da Nomenclatura Gramatical Brasileira analisados são os seguintes: a) termos essenciais: oração, sujeito, predicado, predicativo, verbo, verbo intransitivo, verbo transitivo direto, verbo transitivo indireto e verbo de ligação; b) termos integrantes: complemento, complemento nominal e verbal, objeto, objeto direto e indireto e agente da passiva; c) termos acessórios: adjunto, adjunto adnominal e adverbial, aposto e vocativo. Os resultados da pesquisa e análise etimológica desses termos serão apresentados na ordem que foram citados.

Iniciando a análise dos termos essenciais, encontra-se o termo oração, que tem sua origem na palavra latina *orationem*, com o significado de uma sentença, uma frase de sentido completo ou ainda uma proposição (Bueno, 1968, p. 2754). O termo sujeito, de acordo com o Dicionário Caldas Aulete, tem origem do latim *subjectus* e significa “termo sobre o qual se afirma uma coisa, e com o qual o verbo concorda”. Bagno (2023, p. 80-81) elucida que esse termo existia no grego (*hypokeîmenon*) na análise do enunciado de Aristóteles e foi traduzido para o latim pelos romanos como *subjectum*. Nas duas línguas as palavras estão “com o mesmo significado: ‘algo que está por baixo’ e trata-se de um conceito da *metafísica* transferido mais tarde para a disciplina gramatical como termo técnico, para definir o elemento da frase sobre o qual recai a predicação, expressa pelo verbo” (Bagno, 2023, p. 81). Esse autor ainda esclarece que o significado permite refletir “O que está ‘por baixo’ do sujeito?” A resposta para essa pergunta é “a sua *essência*, o seu *ser*, aquilo que permanece o mesmo, ‘lá no fundo’, ‘lá embaixo’ [...]” (Bagno 2023, p. 81).

O termo *predicado* tem origem do latim *praedicatum* e tem como acepção “Aquilo que se diz sobre o sujeito de uma oração, geralmente tendo como núcleo um verbo” (Dicionário Caldas Aulete, 2023). Bagno (2012, p. 407-408), por sua vez, explica que as línguas humanas apresentam em sua gramática a divisão fundamental entre *nome* e *verbo*, *sujeito* e *predicado*, *substância* e *acidente*. Sem essa organização, não seria possível o “[...] ato da predicação, o ‘falar de’ e ‘dizer que’, e a natureza narrativa de tudo o que se diz.”. Por isso, as línguas apresentam a oposição *verbo-nominal*. O nome designa o que é essencial, aquilo que permanece inalterado em sua substância e “o predicado, dominado por um verbo, exprime o que é acidental, os eventos, as mudanças de estado, as ações empreendidas ou sofridas [...]” (Bagno, 2012, p. 408). O termo *predicativo*, por sua vez, tem origem do latim *praedicativus*, e é definido como aquilo que constitui atributo, identidade ou indicação situacional do sujeito ou do objeto, conforme o dicionário acima citado.

Em relação à fixação de *sujeito* e *predicado* como termos essenciais da oração, Bagno (2012, p. 409) propõe a reflexão sobre essa contradição da gramática tradicional, uma vez que ela mesma afirma a existência de “sentenças sem sujeito”. Isso revela que a gramática tradicional tem incoerências em seus critérios de classificação, que ora são morfológicas, ora semânticas, ora são as duas coisas.

Passando aos últimos termos essenciais, têm-se os verbos, divididos em *verbo intransitivo*, *verbo transitivo direto*, *verbo transitivo indireto* e *verbo de ligação*. Tratar da definição de *verbo* é sempre desafiador, afinal, nas gramáticas tradicionais, costuma constar que os verbos são palavras que exprimem ação, estado e processo. Porém, para Bagno (2012, p. 508) seria mais adequado “definir o verbo com base em suas características sintáticas, semânticas e pragmáticas [...]”. Sobre o ensino de verbos na escola, o autor defende que “é preciso abandonar a mania de pedir aos alunos que escrevam no caderno, como exercício, as conjugações completas desse ou daquele verbo [...]” e cita uma definição utilizada por Magda Soares (2008, v. 5: 38 *apud* Bagno, 2012, p. 510): “Se essa história fosse contada num texto narrativo, as falas seriam introduzidas por travessão e por palavras - verbos - que indicam o que está acontecendo e como está acontecendo: o personagem fala, pergunta, responde, reclama, grita...”.

Conforme o Dicionário Caldas Aulete (2023), o termo *verbo* tem origem do latim *verbum*, com o significado de palavra, enquanto o termo *transitivo* tem origem do latim *transitivus*. A palavra *transitivo* define algo que passa, que é passageiro, transitório e, na gramática, define o verbo que requer um objeto direto ou indireto, enquanto o termo *intransitivo*, também originário do termo latino *intransitivus*, define o verbo que se usa sem objeto. Neste último termo, percebe-se o acréscimo do prefixo *-in* com o sentido de negação, ou seja, aquele que não transita ou o verbo que não necessita objeto. Em relação aos termos *direto* e *indireto* (verbo transitivo direto e verbo transitivo indireto), esses têm, respectivamente, como origem *directus* e *indirectus*. No segundo termo, há o acréscimo do prefixo *-in* com sentido de negação. No mesmo dicionário, o termo *direto* é aquele “que completa o sentido de um verbo transitivo sem uso de preposição”, enquanto *indireto* diz-se de verbo transitivo cujo complemento é regido por preposição.

Sobre as classificações tradicionais de verbo em transitivo ou intransitivo, Bagno (2012, p. 516) alerta que “é o contexto discursivo que vai determinar o caráter transitivo e/ou intransitivo de um verbo”. E, ainda, na Gramática Escolar da Língua Portuguesa (Bechara, 2020, p. 60) há a seguinte afirmação: “é o emprego na oração que assinala se o verbo aparece como intransitivo ou transitivo”.

Como último termo essencial da oração, temos o *verbo de ligação*, com origem do latim *verbum de ligatio*. Para Cunha e Cintra (2016, p. 147), “os verbos de ligação (ou copulativos) servem para estabelecer a união entre duas palavras ou expressões de caráter nominal. Não trazem propriamente ideia nova ao sujeito; funcionam apenas como elo entre este e o seu predicativo”. Sobre os verbos de ligação, Bagno (2012, p. 268-272) ao falar dos préverbios (os prefixos que se unem a uma raiz para formar novas palavras), uma das heranças do latim no português, trata da origem dos verbos *ser* e *estar* em nossa língua, tão usuais e importantes. O autor sinaliza que esses verbos têm origem do verbo latino *stare*, que significa, em sua origem, estar de pé. Esses dois verbos no português são exemplos de verbos de ligação, que têm seu significado tão “básico e fundamental que eles podem ser

dispensados, como em tantas línguas, por estarem desde sempre subentendidos quando duas palavras são postas lado a lado para formar a relação sujeito-predicado” (Bagno, 2012, p. 272).

Os termos complemento nominal e complemento verbal, segundo o dicionário Caldas Aulete (2023), originaram-se das seguintes palavras do latim: *complementu nominalis* e *complementu verbalis*. Para esta análise, considerou-se as seguintes acepções gramaticais: complemento nominal como termo ou expressão que complementa o sentido de um substantivo que deriva de um verbo, enquanto que o termo ou expressão complemento verbal é aquele que completa o sentido do verbo, regido ou não de preposição; objeto direto ou indireto, predicativo (Caldas Aulete, 2023).

Em outras palavras, Dubois et al. (1973, p. 122) abordam que “sob o nome complemento designa-se um conjunto de funções desempenhadas na frase por sintagmas nominais (ou orações que podem substituí-los)”. De acordo com Weg (2015) são atribuídos aos prefixos latinos *com-*, *con-*, *co-*, o significado de combinação, ou seja, a utilização dos termos complemento nominal e verbal mantém sua acepção original quanto ao prefixo empregado, uma vez que complementam o nome quando combinado com o termo nominal e o verbo quando empregado como complemento verbal.

Quanto aos termos objeto direto e objeto indireto, o dicionário Caldas Aulete (2023) apresenta a origem desses como sendo do latim *objectus directus* e *objectus indirectus*. Os termos objeto direto (OD) e objeto indireto (OI) são apresentados no respectivo dicionário através das seguintes acepções: complemento do significado de um verbo regido sem uso de preposição, que pode ser um nome ou sintagma nominal, um pronome ou uma oração (OD) e complemento do significado de um verbo regido com uso de preposição (OI).

Já Dubois et al. (1973, p. 439) detalham que se chama de objeto direto o sintagma nominal complemento de um verbo intransitivo não-precedido de preposição e o objeto indireto o sintagma nominal complemento de um verbo transitivo indireto precedido das preposições *a*, *para* ou *de*. Segundo Weg (2015) os prefixos latinos *o-*, *ob-*, significam oposição, por isso, o termo objeto apresenta o contraste que os verbos direta ou indiretamente representam nas orações.

Para Souza (2023), os termos objeto direto e objeto indireto traduzem os casos acusativo e o dativo aplicados no latim, uma vez que o verbo transitivo direto ocorre com a presença de um objeto. Na frase “Maria amava Pedro”, o verbo “amar” é transitivo direto, pois, ocorre a presença de um objeto direto que, no caso é “Pedro”, pois quem ama, ama alguém ou alguma coisa. Assim, “Pedro” encontra-se no caso latino acusativo, devido à sua função sintática na oração.

No caso dativo, Souza (2023) trabalha com a frase “João depende de Pedro”. O verbo depender é transitivo indireto e requer um objeto indireto, pois depende de alguém ou de alguma coisa, não se pode dizer diretamente “João depende Pedro”,

entre o verbo depender e Pedro, há um obstáculo, a preposição “de”, por isso, sua passagem é indireta. Traduzida para o português, a palavra é acompanhada por uma dessas preposições: “a, ao, para, de”.

O termo agente da passiva, conforme o Dicionário Caldas Aulete (2023), originou-se das palavras do latim: *agens, agentis* + prep. *de* + *passivus*. O dicionário apresenta a seguinte acepção para esse termo: na voz passiva, o agente da ação, representado pelo sujeito na voz ativa. Em outras palavras, Henriques (2008, p. 71) explica que “o agente da passiva equivale, semanticamente, ao sujeito da voz ativa”, e acrescenta que “[...] só pode haver voz passiva se o verbo for transitivo direto”.

Referente aos adjuntos adnominal e adverbial, ambos advêm das palavras *adjunctus nominalis* e *adjunctus adverbialis* que têm origem no latim. De acordo com Souza (2023), o termo adjunto adnominal relaciona-se com o caso genitivo, no exemplo, “A casa de Pedro é grande”, a palavra Pedro está exercendo a função de adjunto adnominal restritivo. No latim, traduz-se para o caso genitivo. No português, pode ser identificado pelas preposições “do, da, dos, das, de”. O caso ablativo do Latim traduz a maioria dos adjuntos adverbiais. Um exemplo de como o caso ablativo pode ocorrer é com o adjunto adverbial de lugar “onde”, que indica o lugar onde alguém ou algo está: “estamos em casa” ou “estamos na sala” (Souza, 2023).

A palavra aposto surgiu da palavra *appositus* também com origem no latim. De acordo com o Dicionário Caldas Aulete (2023), esse termo significa: palavra ou expressão, geralmente isolada por vírgulas ou equivalente (parênteses ou travessão), que se acrescenta a um termo de uma frase para explicá-lo, restringi-lo ou qualificá-lo. Almeida (2000, p. 132) define o aposto como uma palavra ou frase que explica um ou vários termos expressos na oração; como regra geral de concordância, o aposto na gramática latina consiste na conformidade entre o aposto e a palavra a que ele faz referência.

Por sua vez, o termo vocativo tem origem latina em *vocativus*, e pode ocupar três posições em frases, no início, no meio ou no fim. Exemplo: “Pedro, faça a sua tarefa”, o vocativo, no caso, “Pedro” está no início da oração, pode ainda estar no meio como na frase “Faça, Pedro, a sua tarefa” ou ainda no final da oração com “Faça a sua tarefa, Pedro”. Para Souza (2023), o uso de vírgulas no caso vocativo era comum no latim, assim como é no português, e são elas que auxiliam na identificação do vocativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar a discussão dos dados acima apresentada, pode-se perceber que a análise etimológica de termos é sempre desafiadora. Sobre isso, Viaro (2014, p. 97-98) comenta: “A pesquisa etimológica, como uma edição crítica, deve passar por muitas etapas rigorosas e, mesmo assim, as soluções são múltiplas e sujeitas a revisão”. Portanto, as análises acima detalhadas, apesar de terem sido feitas sob

uma avaliação cuidadosa, ainda podem se modificar em função de descobertas etimológicas futuras.

As palavras de uma língua podem ser de origem vernácula, quando formadas a partir de elementos da própria língua, ou de origem erudita, quando formadas a partir de palavras oriundas diretamente do grego ou do latim (Bagno, 2006, p. 109-111). Conforme nossa percepção, os termos da sintaxe do período simples analisados neste trabalho são, em sua maioria, de origem erudita, uma vez que carregam em si o radical ou parte dos radicais latinos dos quais provêm. Ainda, pôde-se observar, como a história da linguística também relata, que muitos termos da gramática foram definidos pelos gregos e foram traduzidos pelos romanos (povo cuja língua materna era o latim) para sua língua-mãe. Em síntese, a NGB referente à sintaxe do período simples é uma espécie de cópia da nomenclatura gramatical latina, que é outra espécie de cópia da nomenclatura gramatical grega.

O estudo realizado sobre a NGB dialoga com a história da Língua Portuguesa, e os resultados encontrados permitem aprender mais sobre ela e, também, compreendê-la melhor no que tange à sua organização terminológica. No caso do professor de Língua Portuguesa, o presente estudo pode possibilitar um melhor ensino da sua disciplina, pois nem sempre as acepções das gramáticas tradicionais conseguem dar conta de contemplar todos os significados e sentidos da nomenclatura utilizada.

Para o professor de Língua Portuguesa, conhecer a origem etimológica dos termos da NGB permite desenvolver o ensino dessa parte da disciplina com mais propriedade. Sabendo seu significado original, poderá relacioná-lo ao sentido enquanto elemento gramatical. Além disso, Bagno (2012) menciona que, para os próprios estudantes, o aprendizado sobre a língua pode ser muito mais efetivo e crítico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática latina: curso único e completo*. São Paulo: Saraiva, 2000.

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. *Uma História da Linguística: da Antiguidade ao Iluminismo*. São Paulo: Parábola, 2023.

BARROS, Lídia Almeida. *Curso Básico de Terminologia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

BECHARA, Evanildo. *Gramática Escolar da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

BUENO, Francisco da Silveira. *Grande Dicionário Etimológico e Prosódico da Língua Portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 1968.

CUNHA, Celso Ferreira da; CINTRA, Luis Felipe Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.

DICIONÁRIO CALDAS AULETE DIGITAL. Disponível em: > . Acesso em: 09 dez. 2023.

DUBOIS, Jean *et al.* *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Cultrix, 1973.

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Sintaxe: estudos descritivos da frase para o texto*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Nomenclatura Gramatical Brasileira: 50 anos depois*. São Paulo: Parábola, 2009.

KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, Maria José Bocorny. *Introdução à terminologia: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2004.

SOUZA, Ari José de. *Estudos latinos I*. Disponível em: <<https://www3.unicentro.br/petletras/novidades/oficina-de-latim/>> . Acesso em: 09 dez. 2023.

VIARO, Mário Eduardo. *Etimologia*. São Paulo: Contexto, 2014.

WEG, Rosana Moraes. *Português na prática: textos e estilo*. São Paulo: Contexto, 2015.

NOTAS SOBRE A COMPOSIÇÃO DE AMOR DE PERDIÇÃO

Anselmo Peres Alós¹

Lucas Tokuhara²

Tiago Collect³

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar os procedimentos utilizados para a composição do livro *Amor de perdição*, de Camilo Castelo Branco. Valendo-se das formulações de R. Jakobson (2014), K. Burke (1968), W. Kayser (1963) (dentre outros), o presente trabalho tomará como ponto de partida o capítulo XII e procurará mostrar que nele coexistem dois princípios fundamentais que garantirão a integridade da estrutura não só desta seção, mas de toda a obra. O primeiro deles diz respeito ao problema da moral na ficção, questão que determina a maneira como os julgamentos do leitor, em relação às ações das personagens, são formados ao longo da trama. O segundo consiste na verossimilhança, que atua como o elemento harmonizador do par composto pelo efeito de real e pela retórica sentimental amorosa. Os resultados obtidos apontam que a defesa da existência do amor verdadeiro se torna não só a mensagem da obra, mas também o seu efeito estético.

Palavras-chave: Amor de Perdição; Verossimilhança; Dominante; Composição.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Quando o leitor de *Amor de perdição* alcança o capítulo XII, os ânimos estão à flor da pele. Por páginas e páginas, ele acompanhou o difícil relacionamento de Teresa e Simão – e, por páginas e páginas, ele viu (ainda esperançoso, porém!) as possibilidades do amor minguaem: a reprovação de ambas as famílias, o pedido de casamento de Baltasar, a ameaça de uma vida no convento feita à Teresa e a tentativa de assassinato sofrida por Simão. Todas estas situações acumulam-se de tal modo que, quando Tadeu Albuquerque decide mudar a filha de convento, compelindo Simão a ir de encontro à amada, o livro sinaliza a chegada de um momento de agudização dramática. Decerto que o leitor não tem suas expectativas frustradas: na mais importante peripécia da obra, Simão mata Baltasar a tiros de pistola e, recusando-se a fugir, é preso em flagrante. No capítulo seguinte, acompanham-se os desdobramentos do crime (seguindo o ponto de vista da família Botelho), Simão no cárcere e a devoção de Mariana. O julgamento, porém, ocorre apenas no capítulo XII – peça de vital importância, pois é nela em que são desvelados os princípios de composição subjacentes em *Amor de perdição*.

O capítulo se inicia com uma breve menção à família Botelho. Após a encarceramento de Simão, Domingos ordena à mulher e às filhas que arrumem as malas; irão sair de Viseu. Os eventos que se seguem, porém, não são relatados pelo

1 Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), anselmoperesalos@gmail.com.

2 Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), lucas.tokuhara@hotmail.com.

3 Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), tiago.collect@acad.ufsm.br.

narrador intruso – há a inserção de uma carta escrita por Rita (uma das filhas), na qual a menina (no momento da enunciação, uma mulher adulta com suas memórias) sumariza os futuros acontecimentos da trama: a mãe de Simão compadecendo-se da situação do filho, pede a ajuda do marido; da parte do pai, apenas desdém – e, apesar de vários parentes protestarem frente à cruel indiferença do patriarca, este mantinha-se impassível, valendo-se do olhar impessoal da justiça para justificar sua postura; a lei é para todos. Foi somente quando um tio-avô ameaçou suicídio que Domingos mudou de ideia e decidiu intervir, livrando Simão da forca; a desonra não serviria de adorno para o nome Botelho, afinal.

A carta, entretanto, é interrompida pelo próprio narrador intruso, que se recusa a adiantar o final da história. A intromissão dura poucas linhas e logo a voz narrativa passa a centralizar os eventos pela consciência de Simão, desta vez, valendo-se de uma forma relatora, que emite mínimos juízos. Durante a sessão no tribunal, uma sequência de falas anônimas rouba a atenção – não há descrição alguma dos sujeitos enunciadore, apenas os diálogos soltos; curioso, todavia, é a hipocrisia implícita nas falas: ao mesmo tempo em que condenam Simão, um dos interlocutores admite ter cometido assassinato, enquanto os outros, incentivados pelo frei, dizem levar os filhos para verem os enforcados – naturalizando a violência. Ao fim, Simão é condenado e, já em sua cela, proclama o encerramento do capítulo: “Afinal, *cobarde!* Que bravura é morrer quando não há esperança de vida?! A forca é um triunfo, quando se encontra ao cabo do caminho da honra!” (BRANCO, 2020, p. 126).

SOBRE A COMPOSIÇÃO DE AMOR DE PERDIÇÃO

Como já mencionado anteriormente, o capítulo XII de *Amor de perdição* é um momento privilegiado do livro; e este caráter frutífero apresentado pela seção, se deve ao fato de que, nela, os princípios de composição da obra revelam-se de maneira ainda mais latente, o que facilita tanto a análise quanto a sua exposição.

O primeiro princípio de composição a se notar é, seguramente, a questão da moral da ficção – característica fundamental dos romances até o final do século XIX, mas que, na contemporaneidade, viu sua importância decrescer devido à bancarrota dos valores ocasionada, dentre várias causas, pela crítica demolidora que Friedrich Nietzsche empreendeu à doutrina cristã e à cultura do ressentimento. Ao abordar o debate da moral na literatura, James Wood associa esta questão com a própria morte do narrador onisciente intruso: em síntese, o fato de não haver mais rígidos códigos de conduta responsáveis por guiar o comportamento dos sujeitos em sociedade, fez com que também diminuíssem os julgamentos do narrador intruso frente às ações das personagens (WOOD, 2019, p. 19-20). Embora de valor estético um tanto menor para as sensibilidades atuais, as questões morais ainda pautam a composição desta obra de Camilo Castelo Branco, e o capítulo XII não escapa disso, visto que, nesta parte da narrativa, Simão é a figura que atua como a referência moral estável do leitor. Com isso, não se quer reforçar, naturalmente, o tratamento

pouco rigoroso no qual a personagem é um ser vivo, cujo comportamento, de alguma forma, se tenta justificar ou condenar: a personagem é um ser da linguagem e, sendo assim, sua agência é pautada na relação que ela estabelece com os outros núcleos temáticos da trama, a partir das verdades estéticas estabelecidas pela obra – como foi muito bem exposto por Philipe Hamon (HAMON, 1977). Simão (no capítulo XII), portanto, tem sua agência marcada pela carta de Rita e pelo diálogo isolado do capítulo – seu papel como referência moral só ganha efetividade nestas relações e não pode existir autonomamente, caso contrário, não seria personagem, mas um sujeito concreto, real e historicamente localizado.

Na carta, o principal empecilho a Simão é Domingos Botelho. Contudo, o pai logo renuncia a sua posição inicial quando confrontado com a possibilidade de desonra da família; implicitamente, o lado correto da história é confirmado. Até mesmo nos diálogos das vozes anônimas, a hipocrisia dos interlocutores não deixa com que a plena simpatia seja despertada no leitor; o que reforça, ainda mais, as virtudes de Simão⁴. Sendo assim, não é mera coincidência que o capítulo XII se encerre com uma fala (reproduzida anteriormente) a respeito da honra – após o leitor observar as duas posições contrárias a Simão fracassarem, visto que suas respectivas retóricas não convencem, só então que o capítulo revela o valor perene, no qual o efeito estético se baseia. A *honra*, neste sentido, não é somente atributo da personagem (novamente, ela não é uma pessoa), mas da unidade estética, que é sustentada pelos núcleos temáticos da carta, do diálogo e de Simão. Além do capítulo XII, tanto o equilíbrio moral quanto a honra também são reforçados em um ponto mais avançado da trama, o que pode ser observado na fala do corregedor a Tadeu Albuquerque:

Esse infeliz moço, contra quem o senhor solicita desvairadas violências, conserva a honra na altura da sua imensa desgraça [...]. Há grandeza nesse homem de dezoito anos, senhor Albuquerque. Se vossa senhoria tivesse consentido que sua filha amasse Simão Botelho Castelo Branco, teria poupado a vida ao homem sem honra que se lhe atravessou com insultos e ofensas corporais de tal afronta, que desonrado ficaria Simão se as não repelisse como homem de alma e brios [...] (BRANCO, 2020, p. 139-140).

4 A questão da moral em *Amor de perdição* também foi tratada no excelente artigo “Estratégias para a construção do posicionamento crítico do narrador em *Amor de perdição*, de Camilo Castelo Branco” (PASCHOA, 2005), porém, esta abordagem se foca nos julgamentos emitidos pelas intrusões do narrador, que constantemente moldam os juízos do leitor. Já no presente trabalho, também se analisam os modos de direcionar os julgamentos do leitor, porém, isto se dá pela maneira como determinados elementos da estrutura se relacionam entre si, e não pelas intrusões do narrador.

O segundo princípio de composição é o dominante da verossimilhança, que harmoniza o efeito do real⁵ e a retórica sentimental do amor. Entende-se por dominante o elemento focal de uma obra, aquele responsável por garantir a integridade da estrutura (JAKOBSON, 2014, p. 2). Naturalmente, a verossimilhança é um elemento constitutivo de praticamente todo texto literário, porém, há certos procedimentos específicos que servem para realçá-la – procedimentos estes presentes em *Amor de perdição*. Discutindo a técnica da épica, W. Kayser muito astutamente percebeu os diversos usos que a narrativa moldura poderia ter. Também chamada de narrativa enquadrada, trata-se de uma técnica na qual “o autor oculta-se então atrás de um outro narrador na boca do qual põe a narração” (KAYSER, 1963, p. 310); no livro de Camilo, tem-se uma variação do procedimento, a que trata de documentos ou papéis achados. Ao enquadrar a narrativa, obtém-se um maior efeito de autenticidade (visto que o caráter “possível” da narrativa se acentua), o que agudiza as relações de verossimilhança. Esta característica se mostra logo na introdução da obra, quando o autor afirma ter encontrado um documento que trata da prisão de Simão (aumentando o efeito de real):

Folheando os livros de antigos assentamentos, no cartório das cadeias da Relação do Porto, li, no das intradas (*sic*) dos presos desde 1803 a 1805, a folhas 232, o seguinte:

Simão Antonio Botelho, que assim disse chamar-se, ser solteiro, e estudante na Universidade de Coimbra, natural da cidade de Lisboa, e assistente na ocasião de sua prisão na cidade de Vizeu, idade de dezoito annos, filho de Domingos Jose Correa Botelho e de D. Rita Preciosa Caldeirão Castello Branco; estatuta ordinaria, cara redonda, olhos castanhos, cabelo e barba preta, vestido com jaqueta de baetão azul, collête de fustão pintado e calça de panno pedrez. E fiz este assento, que assignei – Fillipe Moreira Dias.

À margem esquerda deste assento está escrito:

Foi para India em 17 de Março de 1807 (BRANCO, 2020, p. 17).

É importante ressaltar, porém, que a moldura na obra de Camilo não é a do modelo tradicional, no qual narradores alternam-se de forma sequenciada. Ao contrário, em *Amor de perdição*, temos uma voz relativamente estável que é interpelada por documentos, cartas ou citações. O caráter “relativamente estável” se dá porque a atitude do narrador não é uniforme ao longo do relato: ora assume um aspecto intruso, ora relator. As intrusões geralmente se associam com os trechos de forte cunho retórico, com digressões que se concentram, principalmente, no tema do amor; contudo, associar as intromissões com a retórica sentimental é

5 A noção de que o efeito de real é de vital importância para *Amor de perdição* também foi defendida por Paschoa (2005), a qual afirma que a realidade da obra se dá não só pela precisão das datas e fatos históricos, mas também pela própria estrutura da obra (por exemplo, na troca da primeira para a terceira pessoa, que aumenta a intensidade da ilusão). Semelhante posição também pode ser observada no artigo “Análise do narrador de *Amor de perdição*, de Camilo Castelo Branco”, que afirma serem as inserções de documentos ao longo da trama artifícios para “justificar a intenção do narrador em apresentar a história” (AMARAL, 2022, p. 345). Tratando diretamente do efeito de real, afirma-se: “Embora o efeito de real seja típico do narrador realista e naturalista, em *Amor de perdição*, esse elemento valoriza a consciência subjetiva como fonte estética e artística” (AMARAL, 2022, p. 345).

simplicista, na medida em que os momentos de intrusão do narrador muitas vezes relembram o leitor da artificialidade do relato, aproximando-o de seu caráter de realidade. No capítulo XII, portanto, quando a carta é apresentada, tem-se uma breve moldura, que agudiza a verossimilhança; entretanto, quando a mesma carta é interrompida, instaura-se a tensão do efeito de real, visto que o documento antecipa eventos ainda não narrados, justamente porque já ocorreram e foram devidamente registrados. É a partir deste ponto que a narração retoma a “diegese” e a retórica sentimental volta a aparecer a partir da consciência centralizadora de Simão. Logo, o dominante do verossímil cria as condições de possibilidade para que as duas unidades temáticas principais atuem livremente.

Semelhante unidade de contrários (quer seja chamada de dialética ou não – pouco importam os nomes) também pode ser observada na forma relatora do narrador. Trata-se de uma narração na qual os juízos são mitigados, o que, como aponta W. Booth (retomando um debate a respeito da presença do autor na narração), pode conferir uma enorme vivacidade dramática, pois, retirando o narrador da equação, a cena floresce por completo (BOOTH, 1980, p. 58). Mais do que isso, esta forma de narrar pode conferir maior grau de ilusão de realidade à obra, pois suspende a sugestão de que as sequências narrativas estão sendo manipuladas, o que aumenta a autenticidade da narrativa, seu caráter real. Porém, como já foi apontado, esta vivacidade é a ilusão em si mesma. Visto que não pode haver intensidade de ilusão com a voz do narrador intruso, pois remeteria à artificialidade do narrar, é comum que os fatos relatados sejam transmitidos ao leitor pela mediação de uma consciência que se integra à diegese da história, mas que não se confunde com a própria voz do relator. Foi o que levou Henry James a formular sua clássica teoria do ponto de vista, na qual deveria haver uma consciência sensível e falha o suficiente que pudesse centralizar os diversos acontecimentos da trama (BOOTH, 1980, p. 63). Ou seja, trata-se do real não em seu “estado bruto”, mas do real já *ressignificado* por uma determinada consciência. No caso de *Amor de perdição*, não há um único foco centralizador, embora seja frequente (e o capítulo XII não escapa disso) o ponto de vista de Simão:

Recolhido ao seu quarto, [Simão] foi intimado para apelar dentro do prazo legal. Respondeu que não apelava, que estava contente da sua sorte, e de boas avenças com a justiça.

Perguntou por Mariana, e o carcereiro lhe disse que a mandava chamar. Veio João da Cruz, e a chorar se lastimou de perder a filha, porque a via delirante a falar em força, e a pedir que a matassem primeiro. Agudíssima foi então a dor do acadêmico ao compreender, como se instantaneamente lhe fulgurasse a verdade, que Mariana o amava até ao extremo de morrer. Por momentos, se lhe esvaiu do coração a imagem de Teresa, se é possível assim pensá-lo. Vê-la-ia por porventura como um anjo redimido em serena contemplação do seu criador; e veria Mariana como o símbolo da tortura, morrer a pedaços, sem instantes de amor remunerado que lhe dessem a glória do martírio. Uma, morrendo amada; outra, agonizando, sem ter ouvido a palavra «amor» dos lábios que escassamente balbuciavam frias palavras de gratidão (BRANCO, 2020, p. 124).

É evidente que, embora a focalização recaia no narrador relator, o ponto de vista é de Simão. Até mesmo as angústias de João da Cruz só são contadas porque o próprio Simão entrou em contato com elas. No trecho, a retórica sentimental também ocupa um papel central – reforçando a tensão de motivos presentes na obra, isto é, o efeito de real com a própria retórica do amor. Curiosamente, ao eleger a forma relatora, a narração intensifica a ilusão de realidade, porém, para que esta técnica consiga se manter apartada da voz intrusa, ela recorre à centralização dos eventos da trama pela consciência das personagens, que, por suas próprias naturezas, não podem evitar de trazer a retórica sentimental do amor para suas vidas. Persiste, ainda, a unidade dos contrários, no qual um, ao tentar se efetivar, torna-se a condição de possibilidade para que o oposto também se manifeste.

Esta tensão dos elementos que integram a composição de *Amor de perdição* também está presente na *forma* do livro. Utiliza-se o termo forma da mesma maneira que K. Burke, ou seja, a criação de um desejo ou expectativa no leitor e os mecanismos utilizados para a satisfação desses anseios (BURKE, 1968, p. 31). Trata-se de inserir elementos que, ao serem apreendidos pelo sujeito que lê, despertam latências que impelem aos desenvolvimentos futuros; *forma*, portanto, é uma *relação* específica entre os elementos, que depende do anseio frente a um elemento futuro que é criado por um mecanismo anterior – contudo, este desejo não aliena a consciência do “aqui e agora” da enunciação. Um trecho de *Amor de perdição* é especialmente produtivo para tratar destas questões:

Simão Botelho amava. Aí está uma palavra única, explicando o que parecia absurda reforma aos dezessete anos.

Amava Simão uma sua vizinha, menina de quinze anos, rica herdeira, regularmente bonita e bem-nascida. Da janela de seu quarto é que ele a vira a primeira vez, para amá-la sempre. Não ficara ela incólume da ferida que fizera no coração do vizinho: amou-o também, e com mais seriedade que a usual nos seus anos.

Os poetas cansam-nos a paciência a falarem do amor da mulher aos quinze anos, como paixão perigosa, única e inflexível. Alguns prosadores de romances dizem o mesmo. Enganam-se ambos. O amor dos quinze anos é uma brincadeira; é a última manifestação do amor às bonecas; é a tentativa da avezinha que ensaia o voo fora do ninho, sempre com os olhos fitos na ave-mãe que a está da fronde próxima chamando: tanto sabe a primeira o que é amar muito, como a segunda o que é voar para longe.

Teresa de Albuquerque devia ser, porventura, uma exceção no seu amor (BRANCO, 2020, p. 29-30).

Trata-se da apresentação de Teresa. No trecho, percebem-se os procedimentos apontados anteriormente: inicia-se com uma pequena intrusão do narrador, depois, no segundo parágrafo, predomina um tom mais relator, aproximando-nos do ponto de vista tanto de Teresa quanto de Simão e, por fim, um típico trecho de retórica sentimental⁶. Toda a tensão entre efeito de real e retórica amorosa (mesclada às

6 Neste trecho retórico, a tensão efeito de real – retórica amorosa também se manifesta na medida em que a retórica é marcada por sua associação com a realidade exterior ao texto literário, isto é, um jogo das concepções que as “pessoas da vida real” possuem do amor.

técnicas do narrador intruso e relator, os quais, cada um a seu modo, agudizam e acentuam um determinado aspecto dos polos distendidos), não vale ser repetida, pois é improdutivo tocar as mesmas notas que outra melodia já dedilhou.

Muito mais proveitoso é tratar da manipulação de expectativas e desejos do leitor, isto é, a forma. Aqui, o leitor se defronta com os raros casos nos quais a forma de uma obra não corresponde à sua estrutura. Esta, no trecho citado, é composta pela sequência intruso (caracterização da personagem) – relator (exploração de ponto de vista e introdução da situação dramática) – intruso (retórica sentimental). Quanto à forma, tem-se o entrelaçamento de duas progressões: a silogística e a qualitativa (BURKE, 1968, p. 124-5)⁷.

A progressão silogística é a forma que avança passo a passo, de A a D, passando por B e C; como o próprio nome sugere, uma de suas características reside no fato de que as premissas forçam a conclusão. Já na progressão qualitativa, a forma não possui antecipações – muitas vezes a importância do elemento só é reconhecida quando o referido elemento é introduzido. Ou seja, ao invés de um incidente da trama que prepara uma outra ocorrência, é uma qualidade que prepara a introdução de outra, um estado de espírito que abre caminho para outro⁸.

A introdução de Teresa não elege uma forma em detrimento da outra: ela combina as duas. A silogística é a mais evidente, isto é, Simão mudou de comportamento (A) porque amava alguém (B) – este alguém era Teresa (C). Até mesmo a retórica sentimental, possível elemento que destoaria da progressão, também é construída de tal forma que a revelação da amada parece um contraponto ao argumento anterior (assim, Teresa é a exceção do fugaz amor juvenil). Porém, não devem ser ignorados construções frasais como: “Simão Botelho amava” e “Amava Simão uma sua vizinha”, que instauram muito mais um estado de espírito, visto que são reelaborações que não introduzem novidades de conteúdo, apenas se utilizam do vício estilístico do eco para instaurar uma espécie de “reconhecimento” no leitor – reconhecimento, porém, que não é dado por uma antecipação de suas partes, mas que só é percebido no momento de enunciação, ou seja, uma típica progressão qualitativa; não só isso, mas a revelação do nome de Teresa não é construída apenas como a terceira parte de um silogismo. Quando se enuncia: “Teresa Albuquerque devia ser, porventura, uma exceção no seu amor” – a frase aparece como um dado quase natural, perfeitamente harmonizado com ambas as progressões. Por um lado, é a revelação de uma informação antecipada, por outro,

7 As duas são citadas pela sua relevância para o trecho escolhido, mas a análise das formas não se baseia somente na progressão silogística e qualitativa. Burke, em um trabalho exaustivo, enumera diversas outras formas possíveis que uma narrativa pode conter.

8 O exemplo dado por Burke é *The Waste Land*, de T. S. Eliot: “Goonight Bill. Goonight Lou. Goonight May. Goonight./ Ta ta. Goonight. Goonight./ Good night, ladies, good night, sweet ladies, good night, good night.” – note como o termo “Goonight” aos poucos vai instaurando um estado de espírito no leitor que leva à introdução de “Good night”, que encerra a segunda parte do poema. Quando “Goonight” foi enunciado, não houve antecipação, por parte do leitor, de que se seguiria o termo “Good night”. Ainda assim, a inserção deste último parece necessária e natural à progressão do poema (BURKE, 1968, p. 125).

esta mesma antecipação já foi diluída nos parágrafos anteriores, de modo que o nome de Teresa aparece como um elemento plenamente natural, levando de um estado de espírito ao outro.

Visto que a noção de forma aparece como uma integridade que nasce quando o artista manipula os desejos do leitor, é natural pensar que o escritor deve ter uma ideia do que é desejável para seu público; caso este acredite fielmente em algo, o artista poderá se utilizar deste algo para criar um efeito – eis o aspecto ideológico, subjacente a qualquer objeto artístico. Ora, em *Amor de perdição*, qual o efeito estético criado pela obra?

O procedimento mais fácil de se analisar talvez seja a da retórica sentimental. A voz narrativa aproxima-se do tema amoroso com cautela e as enunciações muitas vezes vão na direção da impossibilidade ou dificuldade do “amor verdadeiro”, idealizado nas histórias açucaradas. Em um conhecido trecho da obra, o narrador retoma Balzac para tratar da relação entre amor e dinheiro; a mensagem é clara: *Amor de perdição* não é igual às outras obras do gênero, no qual as condições financeiras não são uma preocupação para as personagens. Ou seja, está imbricado nesta ideia a noção de que os amores da ficção se sustentam por não abordarem os aspectos mais imediatos da realidade. Na apresentação de Teresa, também podem ser notados uma espécie de diminuição do amor juvenil; trata-se de uma brincadeira de bonecas. Porém, o arremate é significativo: Teresa é uma exceção e, assim sendo, o amor do livro é uma exceção; eis um de seus efeitos e uma de suas forças: a crença na persistência do amor verdadeiro frente às adversidades – persistência esta que não é apenas virtuosa, mas que, como se observa no trágico destino das personagens, também pode levar à própria aniquilação dos sujeitos enamorados.

Porém, como estabelecido anteriormente, a composição do livro baseia-se no dominante da verossimilhança que harmoniza a distensão entre efeito de real e retórica sentimental. Isso leva a crer que o efeito estético do livro não se baseia meramente na constatação da persistência do amor autêntico, mas, também, na sua absoluta e irrefutável existência. Esta é a razão das molduras, da inserção de documentos, cartas, notas de rodapé indicando as datas históricas e da narração do início na qual, por várias páginas, não tomamos contato com Simão e Teresa, mas com a história da família Botelho. Tudo isso atesta a veracidade da história; a mensagem é clara: o amor verdadeiro não só persiste, como existe no mundo real – e o livro se vale da descrença um tanto cética e cínica do público como contraste para que o efeito se manifeste, de tal modo que as inserções retóricas do narrador parecem dizer: você, público, não acredita em x, mas não há nada que você possa fazer – x aconteceu; o corpo de Simão repousa eternamente nas profundezas do mar. “Factos e não teses é o que eu trago para aqui” (BRANCO, 2020, p. 169), afirma o narrador.

E seguindo a coerência estrutural de sua apresentação, o final de *Amor de perdição*, neste sentido, é uma progressão tanto silogística quanto qualitativa.

Silogística na medida em que acompanhamos a trágica fortuna de Simão, Teresa e Mariana, longamente antecipada e ansiada pelo leitor, desfecho que foi compelido pelas próprias premissas anteriormente apresentadas. Porém, em suas últimas frases⁹, o narrador retoma o efeito de real do início¹⁰, ao afirmar seu parentesco com a família Botelho; esta ligação se dá não por uma antecipação, mas por uma preparação de estados de espírito semelhantes – a conexão se faz, portanto, pelos termos qualitativos dos elementos.

Contudo, a obra não é apenas a relação dominante–motivos, mas também o componente moral ganha relevância na composição. Ao tomar contato com o efeito estético da obra, o leitor, a partir do reconhecimento da autenticidade, idealmente terá seu próprio comportamento alterado, visto que as velhas crenças e valores a respeito da inexistência do amor verdadeiro foram apresentadas como falsas ou limitadas. Trata-se, evidentemente, de um problema ético-moral, evidenciado pela relação de subordinação que o efeito de real e a retórica sentimental possuem com o princípio da verossimilhança – eis o princípio fundamental de composição presente em *Amor de perdição*, revelado, de forma candente, no capítulo XII.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, o capítulo XII de *Amor de perdição* é de especial importância, apresentando-se como uma peça privilegiada para qualquer análise do livro de Camilo Castelo Branco. Isto porque, na seção, estão conjugados todos os princípios de composição fundamentais da obra.

O primeiro deles é a questão da moral na ficção, que direciona os julgamentos do leitor em prol de certas personagens. Dentre as diversas figuras que atuam como a referência moral estável, é mais recorrente que este papel, ao longo da trama, seja ocupado por Simão Botelho (relação esta que, vale notar, não aparece apartada da unidade temática da honra). Isto pode ser observado tanto em seu julgamento, quanto na fala do corregedor a Tadeu Albuquerque.

O segundo princípio é composto pelo dominante da verossimilhança, que harmoniza o efeito de real com a retórica sentimental. Este fator pode ser notado, por exemplo, nas diferentes atitudes assumidas pelo narrador. No modo intruso, as intervenções aparecem, principalmente, em digressões a respeito do amor; porém, ao se intrometer no desenvolvimento da trama, a voz narrativa também relembra o leitor da artificialidade da história, retirando o véu da ilusão e apontando para a manipulação das sequências narradas, o que também aproxima a atitude intrusa

9 “Da família de Simão Botelho, vive ainda, em Vila Real de Trás-os-Montes, a senhora D. Rita Emília da Veiga Castello Branco, a irmã predileta dele. A última pessoa falecida, há vinte e seis anos, foi Manuel Botelho, pai do autor deste livro” (BRANCO, 2020, p. 190).

10 Tanto da introdução, com Camilo contando seu interesse pela triste história do tio, quanto do primeiro capítulo, no qual, antes de acompanharmos a paixão de Simão e Teresa, seguimos a história oficial da família Botelho.

do real. Já em sua forma relatora, o efeito de real é a primeira camada a ser notada, justamente porque a história parece fluir por si mesma, aumentando a intensidade da ilusão; contudo, esta narração também possui a necessidade de centralizar o relato na consciência das personagens, que possuem (no caso dos principais: Teresa, Simão e Mariana) seus pensamentos tomados pelas preocupações do amor.

Esta tensão dos elementos constrói, ao final da obra, um efeito estético que se baseia não só na defesa do amor verdadeiro, mas na sua irrefutável existência.

REFERÊNCIAS

AMARAL, J. P. W. Análise do narrador de Amor de perdição, de Camilo Castelo Branco. **Travessias interativas**, n. 25, p. 340-348, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/Travessias/article/download/17008/12909/53283>.

BOOTH, W. **A retórica da ficção**. Lisboa: Arcádia, 1980.

BRANCO, C. C. **Amor de perdição**. Lisboa: Imprensa Nacional, 2020.

BURKE, K. **Counter-statement**. California: University of California Press, 1968.

HAMON, P. Para um estatuto semiológico da personagem. In: ROSSUM-GUYON, F.; HAMON, P.; SALLENAVE, D. **Categorias da narrativa**. Lisboa: Vega, 1997, p. 77-02.

JAKOBSON, R. O dominante. **Rebeca – Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual**, v. 3, n. 2, p. 1-9, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.22475/rebeca.v3n2.334>.

KAYSER, W. **Análise e interpretação da obra literária**: introdução à ciência da literatura. Coimbra: Armênio Amado, 1963.

PASCHOA, P. P. Estratégias para a construção do posicionamento crítico do narrador em Amor de Perdição, de Camilo Castelo Branco. **Mafuá**, n. 3, sem paginação, 2005. Disponível em: <https://mafua.ufsc.br/2005/estrategias-para-a-construcao-do-posicionamento-critico-do-narrador-em-amor-de-perdicao-de-camilo-castelo-branco/>.

WOOD, J. **Como funciona a ficção**. São Paulo: SESI-SP Ed., 2019.

O AMOR NA POESIA: UMA ANÁLISE DE QUATRO POEMAS, A PARTIR DOS ESTUDOS DA LITERATURA COMPARADA

Bruno Luiz Signori¹
Luíza Rodrigues Garbin²

Resumo: As considerações levantadas neste trabalho têm por objetivo apresentar uma análise das obras poéticas “Volúpia”, de Florbela Espanca, “Casamento”, de Adélia Prado, “Neologismo”, de Manuel Bandeira, e “Ainda que Mal” de Carlos Drummond de Andrade, a partir da perspectiva comparativista fundamentada nas obras “Literatura Comparada” (1986) e “O próprio e o alheio” (2003), da professora e pesquisadora Tania Franco Carvalhal. Este texto analítico propõe-se a discorrer, refletir e estabelecer relações a respeito das diferentes representações possíveis do amor sob a ótica da arte poética, tomando como *corpus* as obras destes quatro autores que, com sua singularidade de exteriorizar e comunicar sentimentos, deixaram, de alguma forma, sua marca no gênero lírico.

Palavras-chave: Poesia; Amor; Literatura Comparada.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De acordo com Trevisan (2001, p. 19) a poesia é “uma forma de apalpar as coisas com o coração. [...] é algo que nos obriga a ir além daquilo que se vê, a transpor as palavras.”, em vista disso, não é por mera coincidência que uma das temáticas mais recorrentes a serem retratadas ao longo dos séculos, através da escrita em versos, é o amor. Entre os renomados nomes da poesia que debruçavam-se versando acerca da pluralidade do querer romântico, estão Florbela Espanca, Adélia Prado, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade. Esses são apenas alguns dos poetas que, com a singularidade de exteriorizar e comunicar sentimentos, deixaram sua marca no gênero lírico. Portanto, selecionou-se como *corpus* do presente trabalho quatro poemas, sendo uma obra de cada autor supracitado, objetivando, a partir de uma análise comparada, refletir e, por conseguinte, estabelecer relações a respeito das diferentes representações possíveis do amor nos poemas.

Na esteira dos estudos da Literatura Comparada explicitados e aprofundados na obra *Literatura Comparada* (1986), a professora e pesquisadora gaúcha Tania Franco Carvalhal contextualiza a historiografia deste campo vinculado à literatura, pontuando que o surgimento desta corrente partiu da necessidade de transcender os limites de estudos literários nacionais e estabelecer-se enquanto uma prática crítica que reconhece a interdependência cultural e a complexidade das influências literárias globais. Carvalhal explicita também que, “a perspectiva comparatista designa uma forma de investigação literária que confronta duas ou mais literaturas.”

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade Federal de Santa Maria, signori.bruno.luiz@gmail.com.

2 Graduanda do curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Português e Literaturas em Língua Portuguesa na Universidade Federal de Santa Maria, luiza.garbin@acad.ufsm.br.

(1986, p. 5). Faz-se imprescindível reiterar que as análises comparativas não buscam o enaltecimento e a valorização de uma obra em detrimento de outra, mas propõem apurações e considerações acerca das relações possíveis de aproximações e divergências entre os textos selecionados.

Neste horizonte, analisar-se-á, de maneira individual, na subsequente seção, os poemas *Volúpia*, da poetisa portuguesa Florbela Espanca; *Casamento*, de Adélia Prado; *Neologismo*, de Manuel Bandeira; e por fim, *Ainda que mal*, do autor Carlos Drummond de Andrade.

ANÁLISE INDIVIDUAL DOS POEMAS SELECIONADOS

Florbela Espanca (1884 - 1930) é uma das maiores poetisas da literatura portuguesa. Em 1919, lançou sua primeira obra intitulada *Livro de Mágoas* e após sua estreia ficou conhecida por seus sonetos confessionais (Justino, 2016). Com uma escrita plural, Espanca captou a atenção da crítica da época por subverter o que era esperado da escrita de uma mulher no início do século XIX, abordando temáticas como o desejo e o corpo feminino, como é possível ler abaixo em seu poema *Volúpia*:

Volúpia
No divino impudor da mocidade,
Nesse êxtase pagão que vence a sorte,
Num frêmito vibrante de ansiedade,
Dou-te o meu corpo prometido à morte!

A sombra entre a mentira e a verdade...
A nuvem que arrastou o vento norte...
- Meu corpo! Trago nele um vinho forte:
Meus beijos de volúpia e de maldade!

Trago dalias vermelhas no regaço...
São os dedos do sol quando te abraço,
Cravados no teu peito como lanças!

E do meu corpo os leves arabescos
Vão-te envolvendo em círculos dantescos
Felinamente, em voluptuosas danças... (Espanca, 1931, p. 13).

Originalmente publicado no livro póstumo *Charneca em flor*, lançado em 1931, o soneto é versado em rimas perfeitas e externas, classificadas em ABAB ABBA CCD EED. Em relação ao ritmo, por possuir algumas variações de acentuação, a leitura encadeia-se de maneira fluida e envolvente. No poema, o eu-lírico constrói uma atmosfera erótica ao trazer desde o primeiro verso o tema da juventude. A mocidade é descrita como uma parte da vida em que diversos acontecimentos são novos e, aos poucos, começam a ser revelados e experienciados através de um forte sentimentalismo. É nesse período da juventude, também, em que os hormônios afloram de forma mais latente, corroborando para a aura sensual desenvolvida. A própria etimologia do título do poema tem origem do latim *voluptas*, que

denota um grande prazer, o ato de se deliciar de forma excessiva, referindo-se principalmente ao viés sexual. Versos como “- Meu corpo! Trago nele um vinho forte”, “Trago dalias vermelhas no regaço...” e “São os dedos do sol quando te abraço” recuperam elementos como o vinho, a flor vermelha, o fogo e o calor do sol, possibilitando uma associação, pela cor ou pelas características desses elementos, à paixão avassaladora, que, por conseguinte é um dos temas centrais na maioria das criações escritas da autora.

Já Adélia Prado (1935) é uma autora brasileira, romancista, contista e poetisa ligada ao movimento modernista. Após o lançamento de *Bagagem*, seu primeiro livro publicado em 1976, tanto sua prosa quanto seu lirismo chamaram a atenção da crítica e dos leitores. Com os lançamentos seguintes, Adélia construiu uma trajetória de respeito no campo literário, tornando-se um dos nomes de prestígio da poesia nacional. Através de sua escrita coloquial, suas obras retratam majoritariamente a existência rotineira, abarcando os inúmeros sentimentos que permeiam o viver. Em seu poema *Casamento*, a marca de expressão do cotidiano é desenvolvida fortemente através das sutilezas das ações descritas, como é possível ler abaixo:

Casamento

Há mulheres que dizem:

Meu marido, se quiser pescar, que pesque,
mas que limpe os peixes.

Eu não. A qualquer hora da noite me levanto,
Ajudo a escamar, abrir, retalhar e salgar.

É tão bom, só a gente sozinhos na cozinha,
de vez em quando os cotovelos se esbarram,
ele fala coisas como “este foi difícil”

“prateou no ar dando rabanadas”

e faz o gesto com a mão.

O silêncio de quando nos vimos a primeira vez
atravessa a cozinha como um rio profundo.

Por fim, os peixes na travessa,
vamos dormir.

Coisas prateadas espocam:

somos noivo e noiva. (Prado, 2006, p. 25).

Presente no livro *Terra de Santa Cruz*, lançado inicialmente em 1981 e reeditado em 2006 pela editora *Record*, o poema é caracterizado pela ausência de um esquema de rimas formal, configurando-se como uma obra de versos livres. Seu ritmo é ditado e direcionado mais pelo conteúdo e pela emoção transmitida do que por uma estrutura métrica rigorosa. É exatamente esta ausência de rimas fixas e de ritmo demarcado que contribui para a construção do tom de naturalidade fortemente explorado nesta poesia, assemelhando-se a uma conversa íntima e costumeira. Nela, a história de um casal é narrada pelo eu-lírico a partir do ponto de vista da esposa. Um amor simples e maduro consolidado através do matrimônio é descrito no decorrer dos versos. Uma cumplicidade de muitos anos revela o conforto do silêncio e dos gentis toques, sem demais pretensões e preocupações por parte daqueles que o sentem. Assim, este amor transborda apenas pelo existir no mesmo

plano, na mesma casa, no mesmo cômodo. Atividades simples e maçantes feitas repetidamente no decorrer dos dias – como escamar, abrir, retalhar e salgar os peixes – tornam-se significativas quando executadas ao lado da pessoa amada. Nas entrelinhas, o desejo e a sensação de cuidado são construídos de maneira orgânica, sem segundas intenções. Nesse poema, Prado evidencia a beleza de dividir a existência com alguém, e o bem querer de um companheiro para com o outro (ainda que isso resulte em horas a menos de sono). Evidencia-se, então, uma poesia de caráter intimista que mergulha em um cotidiano regado a pequenos grandes momentos que versam sobre a beleza das simples trocas de afeto nas relações.

Manuel Bandeira (1886 - 1968), é um poeta que compõe a lista dos grandes nomes da geração de 1922 do modernismo brasileiro. Além de fazer história ao abrir a Semana de Arte Moderna com o poema *Os Sapos*, o autor foi o terceiro ocupante da cadeira vinte e quatro na Academia Brasileira das Letras (ABL). Apesar de um vasto acervo de sua autoria, os poemas sempre obtiveram um lugar de destaque em sua bibliografia.

De acordo com o dicionário *online Oxford Languages* (2003), a definição de *Neologismo* refere-se: (1) ao emprego de palavras novas, derivadas ou formadas de outras já existentes, na mesma língua ou não; (2) à atribuição de novos sentidos a palavras já existentes na língua. Após essa aceção, é factível compreender, observando a seguir, porque essa obra de Bandeira recebe a palavra *Neologismo* como título:

Neologismo
Beijo pouco, falo menos ainda
Mas, invento palavras
Que traduzem a ternura mais funda
E mais cotidiana
Inventei, por exemplo, o verbo teadorar
Intransitivo;
Teodoro, Teodora. (Bandeira, 2015, p. 35).

Enquanto parte do livro *Estrela da Vida Inteira*, lançado em fevereiro de 1947, o poema curto de Bandeira, composto por apenas sete versos livres, é redigido de forma sucinta e concisa, fazendo referência ao primeiro verso “Beijo pouco, falo menos ainda”. Nesta obra, ainda que com versos breves, o autor constrói um poema permeado de múltiplos jogos de palavras com duplos sentidos. O eu-lírico, para possibilitar a exteriorização do seu carinho e paixão, cria o verbete “Teodoro” funcionando como uma ligação semântica do nome Teodora (sua amada), expondo assim seu sentimento por ela. A criação dessa neologia provém da junção de *te* (forma pronominal usada para substituir “você” ou “tu” como objeto direto) + *adorar* (um verbo já existente), sendo classificado dessa forma, como um verbo intransitivo (viabilizando a interpretação de que o amor do eu-poético por sua amada seria intransitivo, bem como a forma verbal). Dessa maneira, é possível compreender a partir da leitura que o neologismo é empregado por conta do amor retratado em

questão ser tão profundo e intenso que as palavras já existentes não são capazes de mensurar a definição de tal ternura, necessitando assim de um novo termo.

Precursor da “poesia de trinta” (Brasil, 2024), Carlos Drummond de Andrade (1902 - 1987) foi um dos cronistas e poetas mais célebres da literatura brasileira. Dentre suas centenas de obras está o poema abaixo intitulado *Ainda que mal*:

Ainda que mal
Ainda que mal pergunte,
ainda que mal respondas;
ainda que mal te entenda,
ainda que mal repitas;
ainda que mal insista,
ainda que mal desculpes;
ainda que mal me exprima,
ainda que mal me julgues;
ainda que mal me mostre,
ainda que mal me vejas;
ainda que mal te encare,
ainda que mal te furtas;
ainda que mal te siga,
ainda que mal te voltes;
ainda que mal te ame,
ainda que mal o saibas;
ainda que mal te agarre,
ainda que mal te mates;
ainda assim te pergunto
e me queimando em teu seio,
me salvo e me dano: amor. (Drummond, 2009).

Compondo o livro *As impurezas do branco* (1973) — e relançado em 2009 pela editora Companhia das Letras — o poema apresenta uma estrutura livre quanto à rima, ou seja, não segue um esquema fixo. Ainda acerca do esquema de rimas, elas não são regulares, e há uma ausência de rimas tradicionais no final dos versos. Isso confere ao poema um caráter mais reflexivo e intimista, no qual o ritmo e a repetição das palavras têm um destaque maior do que a rima em si. Nesta obra, o eu-lírico manifesta as incertezas, inseguranças, contradições e suposições que o amor romântico e o ato de se relacionar afloram. Esses constantes pensamentos são marcados e ganham forma através da figura de linguagem anáfora, que consiste na repetição da mesma palavra ou expressão no início das frases ou versos (Dantas; Moreira, 1974). O emprego da figura de linguagem cria um ritmo cadenciado e insistente, que reflete a persistência do eu-lírico em questionar e ponderar acerca do amor. A falta de comunicação no relacionamento é uma das dificuldades expressas através dos primeiros versos “Ainda que mal pergunte”; “Ainda que mal responda”. Essa ausência de diálogo registrada no início do poema pode ser entendida como uma das causas principais que ocasiona, por consequência, todos os outros problemas citados nos versos seguintes. Porém, mesmo com todas as divergências e dificuldades, o eu-lírico conclui reiterando que este sentimento que lhe traz muitos danos (a saber: o “amor”) é também o sentimento que lhe salva,

salientando a dualidade presente no querer do amor romântico, sendo essa uma emoção que machuca, mas também carrega consigo o poder de curar.

ANÁLISE COMPARADA E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os poemas supracitados e analisados denotam acerca da mesma temática, ainda que de formas diferentes: o amor. O amor é intrínseco à natureza humana e através do romantismo escancaram-se todas as facetas do sentir, sendo a arte e o poema, através da poesia, uma das formas mais recorrentes da retratação desta emoção. Não é à toa que segundo o poeta chileno Pablo Neruda (1981, [sem p.]) “a poesia tem comunicação secreta com os sofrimentos do homem. Há que ouvir os poetas. É uma lição de história”.

Em *Volúpia*, soneto de Espanca (1931), o amor é representado principalmente através do desejo carnal, apresentando o corpo como objeto principal de desejo e feição. O prazer e o toque físico apresentam alusões cruas à morte, ao domínio e às trevas, pintando o sentimento romântico com certa obscuridade ligadas ao momento de vida da juventude, fase em que todas as emoções são mais intensas e excitantes. A poeta une o erotismo e a espiritualidade, expressando versos tocados pela melancolia, sugerindo a inevitabilidade da morte e da dor. Em contrapartida, a representação poética que se opõe por completo à concepção apresentada pela poeta portuguesa é *Casamento*, da autora brasileira Adélia Prado (2006). Diferente do primeiro poema, Prado retrata um amor tranquilo, rotineiro, evidenciando as belezas da convivência de uma relação consolidada ao longo dos anos através do matrimônio. Nesta obra, o ato de amar revela um sentimento mais sólido, terno e tenro, pautado na cumplicidade de marido e mulher, que encontram-se unidos pelas trivialidades diárias, vivenciando assim uma paixão simples, iluminada pela calma de poder compartilhar, a dois, momentos e sensações.

Por conseguinte, em *Neologismo* e *Ainda que mal*, também é possível reconhecer representações opostas. Bandeira (2015) traz em seu poema um amor inteiramente positivo, um eu-lírico que necessita criar uma nova palavra para demonstrar o afeto que guarda por sua amada, isto porque os milhares de termos e vocábulos já existentes não seriam suficientes para expressar a força de sua paixão. Mesmo em uma poesia curta, consegue explicitar e traduzir ao leitor, com propriedade, a imensidão do querer simbolizado. Já Drummond (2009) apresenta um eu-lírico que sente dificuldades de comunicar-se com êxito com a pessoa amada. O poema *Ainda que mal* constrói uma visão ambígua e paradoxal, que reconhece as falhas e dificuldades de um amor que mostra-se persistente ao ato de amar e de se relacionar, sugerindo assim a ideia de um sentimento que transcende as limitações humanas mesmo com mais dúvidas que certezas.

Debruçando-se sobre estes recortes, e ampliando o olhar para as temáticas versadas no gênero lírico, percebe-se como o amor movimenta a arte, os poetas e o mundo. O amor consolida-se como um sentimento universal, sendo, principalmente no campo literário, a linguagem proveniente do coração, uma das emoções mais

abstratas e difíceis de conceituar-se em definitivo. Simplesmente não é possível concluir esta deliberação e dizer: *para ser amor é preciso ser exatamente assim*. A beleza desse sentimento está nas palavras ditas e nas não ditas, está no medo, na sexualidade, no tesão e na perversidade. Está na ternura, no acalento e nas vivências do dia a dia. Está também nas oscilações que constroem os versos de tantas histórias no vasto mundo em que vivemos. As pessoas precisam do amor, ainda que às vezes sua presença cause danos. Os poetas precisam do amor, justamente por preencher cada indivíduo de maneira tão singular.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **As impurezas do branco**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BANDEIRA, Manuel. **Teadorar**. São Paulo: Global, 2015.

BRASIL. Academia Brasileira de Letras. **Manuel Bandeira**. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/manuel-bandeira/biografia>. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Ministério do Turismo. **Carlos Drummond de Andrade**. 2024. Disponível em: <https://www.carlosdrummond.com.br/>. Acesso em: 20 ago. 2024.

CARVALHAL, Tania Franco. **O próprio e o alheio**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

CARVALHAL, Tania Franco. **Literatura Comparada**. São Paulo: Ática, 2006.

DANTAS, José Maria de Souza; MOREIRA, Almir. **Lingua(gem), literatura e comunicação**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1974.

JUSTINO, Adilene. **Charneca em flor: o erotismo revelado em três poemas de Florbela Espanca**. Paraíba: 2016.

NERUDA, Pablo. **Para que nasci**. São Paulo: Difel, 1981

TREVISAN, Armindo. **A Poesia: uma Iniciação à Leitura Poética**. São Paulo: Uniprom, 2001.

PRADO, Adélia. **Terra de Santa Cruz**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

O CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO DA BNCC E AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS: HQ, POEMA CONCRETO E CANÇÃO COMO POSSIBILIDADES DE TRABALHO DIDÁTICO

Andressa da Costa Farias

Maria Letícia Naime-Muza

João Paulo Vicente Prilla

Resumo: O estudo, neste texto, procura apresentar alguns aspectos do Campo Artístico-Literário da área de Linguagens, o qual elegeu a história em quadrinhos, o poema concreto e a canção como as formas textuais que orientarão a nossa discussão. O fio condutor da pesquisa teve como pressuposto o viés que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta para tais gêneros discursivos na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura na educação básica. A BNCC valoriza os gêneros discursivos nas mais diversas formas de expressão artística para além de textos tradicionais como as crônicas, os contos e os romances, inserindo também o incentivo à exploração das formas contemporâneas de linguagens. Aquelas presentes nos textos multimodais e artísticos tais como os roteiros, as letras de canções, a retextualização dos poemas, os quais inserem recursos diversos, possibilitados pelas novas tecnologias, impulsionaram esta publicação. Assim, no âmbito da história em quadrinhos, optou-se em explorar as possibilidades das adaptações dos clássicos da literatura em HQs, com uma breve passagem pelos mangás. Em relação aos poemas, no dinamismo das obras com recursos tecnológicos e visuais possíveis oportunizados pelo poema concreto com características verbivocovisuais. E sobre a canção, gênero híbrido, apresentou-se as diferentes interfaces de um trabalho multissemiótico. Pretendeu-se, deste modo, demonstrar como as linguagens visuais, midiáticas e musicais destes gêneros são relevantes instrumentos para contribuir ao que preconiza a BNCC em relação ao ensino das disciplinas cujo foco são as competências e habilidades em Língua Portuguesa e Literatura.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; BNCC; Campo Artístico-Literário; Multimodalidade; Textos multissemióticos; História em Quadrinhos; Poema concreto; Canção.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como intenção demonstrar como as linguagens verbal, visual e musical dos poemas, das histórias em quadrinhos (HQs) e das canções podem contribuir no ensino e na aprendizagem mais significativa da Língua Portuguesa e da Literatura. Assim, sob o viés previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pretende-se expor como os gêneros discursivos HQs, poemas e canções podem tratar o ensino de Língua Portuguesa e de Literatura na educação básica e como as linguagens visuais, midiáticas e musicais estudadas nesses gêneros podem contribuir para enfatizar as diretrizes mencionadas no documento.

O componente curricular Língua Portuguesa, conforme a BNCC, deve proporcionar aos estudantes práticas de aprendizagem que contribuam para a ampliação do letramento que, segundo Kleiman (1995), são as práticas de leitura e escrita, assim, possibilitando a participação crítica e significativa em práticas sociais permeadas e/ou constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

Por essas e outras performances das linguagens entendemos como as diversas possibilidades e realidades linguísticas que abarcam a sociedade, sobretudo por meio das mídias digitais que permeiam o cotidiano e estão implicadas nos dispositivos que são manipulados diariamente, tais como *smartphones*, computadores pessoais, etc. Incentivar os estudantes a usar com criticidade e segurança tais dispositivos e mídias é um dos focos não só das aulas de Língua Portuguesa, na área da Linguagem, mas de todas as áreas e componentes curriculares.

O documento enfatiza que os estudantes devem ler, escutar, produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos ou esferas de atividade humana com compreensão, criticidade, autonomia e fluência. Para mais, o documento também enfatiza que os estudantes aprendam a mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produção de sentidos, bem como aprender e refletir sobre o mundo, assim como realizar diferentes projetos autorais (BNCC, 2018).

Apresentaremos, desta forma, algumas sugestões e reflexões de trabalhos e conteúdos possíveis para o desenvolvimento dessas habilidades nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Literatura da educação básica, privilegiando os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a partir dos seguintes gêneros discursivos: história em quadrinhos, poema concreto e canção.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A HQ como possibilidade de trabalho didático sob o viés da BNCC

Os aspectos artístico-literários presentes na BNCC são diversos e abrangentes, dos quais destacamos as linguagens verbal e não verbal. O documento reconhece a importância de ambas na construção de significados: enquanto a primeira refere-se ao uso das palavras para comunicar ideias e sentimentos, a segunda envolve, principalmente, elementos visuais, como imagens, cores, formas e gestos, podendo contemplar também elementos típicos da linguagem musical, como ritmo, melodia e timbre. Tanto a linguagem verbal quanto a não verbal desempenham um papel crucial na comunicação e na expressão artística, sendo essenciais para a compreensão e produção de textos de diferentes naturezas.

Para mais, a Base valoriza a diversidade de gêneros discursivos em narrativas presentes na literatura e em outras formas de expressão artística. Isso inclui não apenas os gêneros tradicionais, como poemas, contos e crônicas, mas também formas mais contemporâneas, como os roteiros de cinema, as letras de canções, os mais diversos textos multimodais (DIONISIO, 2006; KERSCH; COSCARELLI; CANI, 2016; RIBEIRO, 2016), como os poemas visuais e as histórias em quadrinhos. Esses textos são contemplados, inclusive, nas habilidades previstas para as aulas de Linguagens da educação básica:

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, **histórias em quadrinhos, mangás**, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, **poemas visuais**, [**letras de canções**], dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (BRASIL, 2018, p. 169, grifos nossos).

Por seu turno, a apropriação desses textos por parte dos estudantes torna a interação e o aprendizado uma experiência mais pluralista. Essa permite, além da construção de um pensamento crítico e da capacidade de transitar entre várias perspectivas e modos de pensar, a emersão aos multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2009, 2015; ROJO, 2012, 2013; COSCARELLI; CORRÊA, 2022).

Dessa forma, a BNCC está alinhada a esse ideário e ressalta a importância dos multiletramentos na formação dos estudantes ao longo da educação básica. Isso é enfatizado, sobretudo, na área de Linguagens, ao passo que o referido documento compreende que “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BNCC, 2018, p. 68).

Nesse contexto, as histórias em quadrinhos, comumente abreviadas como HQs, vêm desempenhando um papel significativo na sala de aula, à medida que oferecem uma forma única de combinar multimodos, como a linguagem verbal e não verbal para contar histórias. Ao longo dos anos, e especialmente na área de Linguagens, as HQs têm sido reconhecidas como uma ferramenta poderosa para promover o desenvolvimento de habilidades de leitura, interpretação e compreensão textual, leitura crítica e compreensão de mundo entre os estudantes. Assim sendo, é importante explorar como as HQs podem contribuir para os objetivos da BNCC, especialmente na área de Linguagens.

Evidentemente, um dos seus principais aspectos é a integração entre palavra e imagem que resulta em uma linguagem verbo-visual (multimodal). Essa combinação permite que os leitores construam significados de maneira mais rica e dinâmica, uma vez que as imagens complementam, enriquecem e, não raras vezes, ultrapassam o domínio do verbal, fornecendo informações adicionais, contextos visuais e pistas interpretativas. Tal aspecto das HQs é particularmente relevante para o desenvolvimento da compreensão textual, pois os estudantes são desafiados a integrar diferentes modalidades de linguagem para extrair significados das histórias.

Outro ponto é o estímulo à leitura e à imaginação que podem decorrer a partir da utilização das histórias em quadrinhos nas aulas de Linguagens. O formato quadrinístico tem o potencial de engajar os estudantes de maneira eficaz, sobretudo

aqueles que podem apresentar resistência à leitura de textos considerados tradicionais. Não é à toa que clássicos da literatura universal e brasileira estão sendo adaptados cada vez mais na forma de quadrinhos, uma vez que a linguagem, muitas vezes rebuscada e distante do jovem leitor é uma das principais resistências ao texto original por parte desse público.

Buscando manter a essência desses clássicos e adequar a linguagem ao público leitor juvenil, essas adaptações já estão disponíveis para serem lidos pelos estudantes em muitas bibliotecas escolares. Mais do que isso, muitos professores já as utilizam em suas aulas de Língua Portuguesa e Literatura.

Figura 1 – Trecho da HQ *O Quinze*, adaptada a partir da obra de Rachel de Queiroz, cujo roteiro e arte são assinados pelo quadrinista Shiko.



Fonte: Shiko; Queiroz (2012).

Por exemplo, no ensino médio, as adaptações desses clássicos literários em HQs, como os romances do Romantismo, Realismo e Modernismo, são utilizadas, com frequência, como complemento ou material para ser contrastado com a obra original. Um professor de Literatura consciente das particularidades inerentes a

cada um desses objetos de leitura literária – a obra original e sua adaptação em quadrinhos –, não se limitará a apresentar e ler com seus estudantes a obra clássica que originou a HQ, incentivando-os que sempre façam a leitura da obra original e demonstrando quão rica, única e importante ela é.

Tendo como referência o componente curricular Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental e, mais precisamente, o que a BNCC descreve no âmbito do Campo Artístico-Literário, a utilização das histórias em quadrinhos no referido segmento se presta a

[...] possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (BRASIL, 2018, p. 138).

Para alcançar isso, as habilidades relacionadas à formação literária contemplam os conhecimentos não somente acerca dos gêneros narrativos, como as HQs, mas também dos poéticos, como os poemas visuais e as letras de canções, os quais podem ser aprimorados por meio dessa apreciação. Especificamente no contexto da narrativa literária, isso implica compreender seus elementos essenciais, como espaço, tempo e personagens; as escolhas que moldam o estilo dos textos, influenciando a configuração temporal e espacial; as diversas possibilidades de se narrar uma história, seja em primeira ou terceira pessoa; a polifonia característica das narrativas, que proporcionam níveis variados de complexidade; o ritmo e a extensão dos textos, entre outros. No caso da poesia, é primordial compreender os efeitos de sentido gerados por uma variedade de recursos, antes de adentrar na dimensão imagética, formada por processos metafóricos e metonímicos que se fazem muito presentes na linguagem poética (BRASIL, 2018, p. 138).

Sendo assim, leitura de HQs nas aulas de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental – sejam elas mangás, tiras humorísticas, *graphic novels*, adaptações de clássicos da literatura universal ou brasileira, enfim, entre outros formatos dessa arte sequencial (EISNER, 2010) – deve se voltar, antes de qualquer coisa, a uma experiência de fruição estética. Experiência que também pode, e deve, ser oportunizada aos estudantes nas aulas de Literatura e Língua Portuguesa do Ensino Médio.

Conseqüentemente, a exploração dessas HQs na totalidade dos elementos que a constituem, como cores, *design*, disposição dos quadrinhos ao longo das páginas, recursos estilísticos próprios das HQs (balões, metáforas visuais, onomatopéias, linhas cinéticas...) (RAMOS, 2010) e a narrativa em si, proporciona

a esse jovem leitor uma experiência literária única, cujos sentidos da obra são apreendidos a partir da integração entre o verbal e o visual. Além disso, no caso específico da leitura de HQs adaptadas a partir de clássicos da literatura universal ou brasileira, esta também pode ser a porta de entrada para que o público leitor infanto-juvenil entre em contato e efetue a leitura da obra original num futuro não muito distante, ou seja, nos próximos anos de sua formação escolar e literária.

Assim, por exemplo, um leitor de *Cavaleiros do Zodíaco* que ficará impressionado com o cenário do Inferno apresentado nos quadrinhos desse mangá, possivelmente buscará ler, futuramente, a *Divina Comédia*, de Dante Alighieri. Isso porque a paisagem do Inferno descrita por Dante em seu poema épico serviu de inspiração para que o quadrinista japonês Masami Kurumada, autor de *Cavaleiros do Zodíaco*, desenhasse o Inferno em seu mangá (PRILLA, 2020). Para além desta história em quadrinhos japonesa, inúmeros outros títulos de HQs, inspirados parcial ou totalmente em outras obras literárias, acabam possibilitando o contato dos jovens leitores com essas obras e, desta forma, ampliando seu repertório de leituras e, por conseguinte, seu horizonte de expectativas.

Figura 2: Trecho do mangá *Cavaleiros do Zodíaco*, cuja paisagem de seu Inferno teve como inspiração o que Dante Alighieri arquitetou para sua *Divina Comédia*.



Fonte: Kurumada (2014).

Fato é que, independentemente das características e origem de uma determinada narrativa em quadrinhos, a combinação de elementos visuais atrativos e histórias envolventes torna as HQs acessíveis e instigantes para uma ampla gama de leitores, estimulando o interesse pela leitura, incentivando a busca de outros títulos e a exploração de outros temas. Além disso, as histórias em quadrinhos também estimulam a imaginação dos estudantes, permitindo-lhes visualizar cenários, personagens e eventos de maneira vívida e criativa.

Outra forma de estímulo à imaginação e à criatividade nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura é a exploração da criação de poemas como, por exemplo, o poema concreto, sobre o que discorreremos na próxima seção.

2.2 O poema concreto como possibilidade de trabalho didático sob o viés da BNCC

Uma das habilidades apresentadas (EF67LP31) pela BNCC busca desenvolver atividades através de poemas, além disso orienta a criação de poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como sonetos e quadras) a partir da utilização de recursos visuais, sonoros, semânticos bem como poemas visuais e vídeo-poemas no intuito de explorar as relações entre imagem e texto verbal.

Acreditamos que uma forma de elucidar e incentivar a criação poética pelos estudantes é partindo de exemplos de como isso pode ser materializado. É uma alternativa, neste sentido, é a apresentação do poema concreto como exemplo e do trabalho dos poetas no desenvolvimento da poesia concreta, especialmente Augusto de Campos.

Conforme Farias (2020), Augusto de Campos foi uma figura fundamental no século XX, por atualizar a linguagem poética e igualmente no século XXI, por encontrar-se em plena atividade, ser um dos criadores e disseminadores da poesia concreta (vide figuras 03 e 04), além de tradutor e ensaísta, reconhecido por sua obra e prêmios nacionais e internacionais.

É possível mostrar aos estudantes como o poeta conseguiu montar poemas visuais no suporte papel e transcriar as produções com o suporte digital vigente. Suas produções, neste sentido, encontram-se atualmente na página pessoal do poeta: <https://www.augustodecampos.com.br> acessada facilmente por diversos dispositivos eletrônicos presentes nas escolas: o próprio celular dos estudantes, computadores, tablets, etc.

Antes, porém é necessário e recomendado que se faça uma contextualização histórica da poesia concreta que possibilitou considerar como categoria poética o signo como nó material de relações, a hibridização de códigos, a interação intersemiótica entre as artes com a exploração dos recursos extraverbais, a defesa de um diálogo entre as artes e a consciência de mudança nos paradigmas artísticos e estéticos.

Assim, especialmente a poesia concreta do autor citado ultrapassou os suportes convencionais de publicação. O poema concreto presentifica uma realidade viva e autônoma que se configurou como verbivocovisual, ou seja, as palavras foram projetadas no espaço branco da página em busca de uma sintaxe espaço-temporal.

Conforme Viegas (2019), a BNCC orienta que a Literatura é de suma importância na formação dos estudantes e vai além da leitura de livros propriamente ditos. Deve orientar e vislumbrar diferentes formas de leituras e percepções de mundo e a produção escrita está se tornando um arsenal de possibilidades. Logo, a literatura está presente em todo o documento nos vários segmentos de ensino e pode ser explorada com base nos diferentes aspectos do texto e um dos aspectos é o digital.

Ainda conforme a autora, as práticas digitais estão previstas em diversas habilidades da BNCC e esta é uma preocupação para a promoção do aprendizado em sintonia com as possibilidades da vida contemporânea. Visto que elas aproximam os estudantes da realidade virtual dos recursos tecnológicos para os capacitarem a compartilhar críticas e impressões com os demais leitores, além de diversas possibilidades de explorar e criar tais recursos.

E neste sentido, ao trabalhar poemas, voltamos a enfatizar a possibilidade de apresentar a poesia concreta e o trabalho de Augusto de Campos que, para além de um dos poetas fundadores da poesia concreta no Brasil na década de 50 juntamente com Haroldo de Campos e Décio Pignatari, não parou de produzir poesia e de transcriá-las para o contexto digital, sendo poeta ativo nas redes sociais como Instagram e na atualização de seu site oficial na internet.

Assim, apresentaremos, a partir do trabalho de Farias (2020), como o poeta desenvolveu o poema “Bomba” (1986), publicado na década de 1980 em suporte papel e, posteriormente, com os recursos digitais, publicado no site oficial do autor. Visto que a poesia digital foi uma das possibilidades utilizadas por Augusto de Campos e outros poetas na republicação dos poemas enquanto processo de transcrição poética. A obra do autor mostra-se sensível às questões relacionadas às novas tecnologias presentes e disponíveis no mundo, apropriando-se delas para a poética e a linguagem.

O poema “Bomba” em papel foi publicado no jornal Folha de São Paulo na parte do caderno literário “Folhetim”, número 565, no dia 11 de dezembro de 1986. As palavras “poema” e “bomba” ficam dispostas na página, de modo a simular uma explosão do centro para os cantos. A versão impressa conta com as letras em preto e o fundo branco. A fonte contou com a composição tipográfica. A distribuição das letras na página faz com que os símbolos adquiram uma distribuição icônica.

Nessa primeira versão, o poema aparece em preto e branco e em sua confecção o poeta utilizou tipos Letraset para conseguir o aspecto gráfico desejado. Augusto de Campos, em muitos momentos de sua trajetória poética, utilizou tipos Letraset

em seu ofício para transmitir os efeitos plásticos almejados em seus poemas (ARAÚJO, 1999, p. 38).

Figura 03 – Poema “Bomba” em suporte papel



Fonte: Campos (A., 1994a).

Nesta publicação em papel nota-se que a organização e a apresentação do poema já preconizam um quadro cinético do movimento de uma explosão a partir de uma arquitetura geométrica que, por meio da configuração espacial das letras, materializa o formato e a lógica da explosão. Há uma forma assumida com uma lógica organicista, bem como um planejamento na escolha semântica das palavras para materializar os “ruídos” (consoantes) e os “tons” (vogais) que compõem os morfemas.

Na transcrição do poema para clip-poema, ou seja, para a possibilidade de publicação do poema em ambiente digital, disponibilizado através da página virtual de Augusto de Campos, as palavras que o constituem, como “poema” e “bomba”, surgem em movimento a partir do centro da tela para os cantos e estimulam os estilhaços de uma bomba a partir das palavras que formam o poema.

A forma do poema sai do modelo tradicional do verso, pois é apresentado em espiral do centro para as bordas, tanto na impressão em papel quanto no digital. Isso causa um impacto no leitor, visto que sai de sua “zona de conforto” ao se deparar com a poesia nesse formato.

Figura 04- poema Bomba no formato digital



Fonte: <https://www.augustodecampos.com.br/> Acesso em 20 mar. 2024.

O “poema bomba”, em versão computadorizada, é um “clipoema”, uma poesia visual, e empenha em sua construção teórico-estética elementos que em suas primeiras versões estavam apenas virtualizados, devido à impossibilidade técnica de operacionalizar plenamente aquele sentido verbivocovisual que, paradoxo poético, apresentava a estrutura do poema em suas primeiras versões (ARAÚJO, 1999, p. 49).

Deste modo, as possibilidades técnicas e digitais materializam no poema como clip-poema todos os recursos almejados pela poesia concreta para a estrutura verbivocovisual. Digitalmente, os recursos gráficos apresentados no poema são a cor vermelha ao fundo, que pode ser associada ao fogo, à explosão, ao caos. As letras surgem misturadas na tela e se dispersam no sentido do centro para os cantos, assim como os objetos se dispersam em uma explosão real. Desde o início da apresentação do poema há uma sonorização por meio de vozes evocando as palavras “bomba” e “poema”. No final do poema, as palavras “poema bomba” são lidas/cantadas de maneira lenta até as letras desaparecerem; a bomba que o poema representou como o fim.

Desta forma, buscamos aqui apresentar como a poesia concreta, especialmente os poemas de Augusto de Campos podem contribuir para a fruição estética, criação e manipulação tecnológica do texto e da literatura, conforme preconiza a BNCC, no ensino de Língua Portuguesa. Também pode ser um viés pedagógico a ser utilizada nas aulas de Língua Portuguesa a partir da criação das sequências didáticas, contribuindo significativamente para ampliar as

competências e habilidades específicas para o desenvolvimento do senso estético, artístico e cultural bem como participar de práticas diversificadas individuais ou coletivas na criação de linguagens e textos tais como poemas, tanto no contexto e suporte papel quanto no contexto gráfico digital.

E para tal, a poesia concreta por meio do seu projeto verbivocovisual, na contemporaneidade, pode ser uma excelente forma de explorar tais recursos e aplicações no texto e no contexto didático e literário uma vez que materializa as possibilidades de publicação, contribuindo com diversas áreas além das linguagens, da mídia, da publicidade, do digital bem como aprimorando e incentivando a capacidade dos estudantes para desenvolver a síntese vocabular e de reconhecerem e inaugurarem novas possibilidades do trabalho com o texto a partir da linguagem poética. O trabalho com a criatividade e musicalidade do poema também pode ser explorado por meio das canções.

2.3 A canção como possibilidade de trabalho didático sob o viés da BNCC

O ensino e a aprendizagem da linguagem por meio do estudo de canções e, conforme a BNCC (2018), no Campo Artístico-Literário, enfatiza, nas práticas de linguagem oral e escrita, na compreensão e na autoria, a “reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos” (BRASIL, 2018, p. 158).

Destacamos algumas habilidades que mais se aproximam ao trabalho com canções no ensino de línguas, conforme segue:

(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de **recursos expressivos sonoros** (estrofação, rimas, aliterações etc), **semânticos** (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico-espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.

(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.

(EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os **aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas** (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os **gestos** e os **deslocamentos no espaço cênico**, o **figurino** e a **maquiagem** e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do **cenário**, da **trilha sonora** e da exploração dos **modos de interpretação** (BRASIL, 2018, p. 159, grifos nossos).

Embasando este trabalho, Culler (1999) afirma que as teorias refletem modos de ler o mundo e a literatura, modos marcados pelas injunções históricas, políticas e sociais às quais nem críticos, nem teóricos, nem autores, nem leitores estão imunes. Tais modos criam sentidos e configuram as identidades humanas. Podemos, assim, lidar tanto com as obras literárias quanto com as não-literárias e ambas podem ser

estudadas juntas e de modos semelhantes. Encontraremos textos mais ricos, mais vigorosos, mais exemplares, mais contestadores, mais centrais, enfim, em textos em gêneros da esfera literária ou de outras esferas da atividade humana de todo tipo conforme sua função.

Nós que ouvimos e lemos histórias somos bons em dizer se um enredo faz sentido, é coerente, ou se a história fica inacabada. Se os mesmos modelos do que faz sentido e do que conta como uma história caracterizam tanto as narrativas literárias quanto as históricas, então distinguir entre elas não parece ser uma questão teórica urgente. [...] Ao mostrar como as figuras retóricas conformam o pensamento também em outros discursos, os teóricos demonstram uma literariedade poderosa em ação em textos supostamente não-literários, complicando dessa forma a distinção entre o literário e o não-literário (CULLER, 1999, p. 26-27).

Com relação ao que é literário ou não, importa levar em consideração a diferença entre os gêneros primários (simples e cotidianos) e secundários (complexos e não tão cotidianos), nas diferentes esferas da atividade humana - os textos literários são gêneros mais complexos (BAKHTIN, 1997). Assim, no estudo da língua, ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida (BAKHTIN, 1997). E o papel da escola também é levar a vida para a arte e identificar a arte na vida.

Gomes (2010) coloca, então, a questão da leitura literária, da escolha de gêneros também da esfera literária para as práticas de leitura e estudo da língua, alertando para a desvalorização social da literatura, marginalizada pela cultura científica, além do obstáculo da falta de formação do professor. O referido autor aponta, também, para o fato de que os gêneros da esfera literária trazem muitas potencialidades pedagógicas e culturais para além do ensino da língua.

Por sua vez, Compagnon (2009) aponta para o fato de que os gêneros da esfera literária podem proporcionar o conhecimento de si e do outro por conta da experiência que a ficção traz juntamente às vivências de cada leitor. Chamamos a atenção, no entanto, que textos dessa esfera ou de qualquer outra não deveriam servir como pretexto para o estudo da língua, mas ao trabalhar a compreensão pensar na língua (léxico e gramática), e, neste sentido, discutir sobre o porquê das escolhas estilísticas, lexicais e gramaticais feitas pelo autor no momento da escrita. Vemos que a literatura não é mais tomada como a arte de intelectuais contemporâneos, mas como expressão da subjetividade, refletindo, por meio dos diferentes gêneros da esfera literária, a cultura local para ampliar o conhecimento sobre o mundo.

Segundo Naime-Muza (2014, p. 93),

As mudanças na escola - principalmente a pública - sobretudo quanto à universalização e à ampliação do acesso à educação têm impactos visíveis nos letamentos escolares: o ingresso de alunos e de professores das classes populares

nas escolas públicas trouxe para a escola letramentos locais ou vernaculares antes desconhecidos e ainda hoje ignorados. Isso cria uma situação de conflito entre práticas letradas valorizadas e não valorizadas na escola (Kleiman 1995, 1998). Dialogando com Rojo (2009, p. 106-107), a escola de hoje é um universo onde convivem letramentos múltiplos e diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais e globais, vernaculares e universais, sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados. Acreditamos que um dos objetivos principais da escola do século XXI é justamente possibilitar que os alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam das modalidades orais e escritas.

Neste sentido, trazemos as canções, compreendendo que as vozes e as culturas ancestrais eram registradas por meio de canções, representando seu modo de viver e seus valores. A canção, assim como a literatura, resgata, portanto, essa história e registra as interações para além do tempo e do espaço. Por esta razão, mesmo não sendo contemplada nos livros didáticos, planejamentos e propostas curriculares, a experiência com canções e a relação da literatura com esse gênero da grande temporalidade resgatam o apagamento da história e da cultura. Assim, o

‘gênero canção’ é composto de signos de matriz sonora-musical e verbal. Ao tratarmos o gênero canção, multissemiótico, da palavra-enunciada-musicada, seguimos uma orientação enunciativista de língua(gem) de perspectiva interacionista, já que a análise não trata de uma dicotomia entre palavra e som, mas sim, de uma integração destes elementos em um amálgama de camadas distintas que nascem no ato enunciativo dialógico entre interlocutores localizados sócio-historicamente (BALTAR et al., 2023, p. 37).

Na perspectiva da análise semiótica, Oliveira (2003) explica que as artes são consideradas como diferentes tipos de linguagens interligadas por equivalências estruturais convergentes – as homologias – que, por apresentarem denominadores comuns para as suas abordagens, aproximam as diversas artes, inclusive a literatura e a canção, visto que ambas trabalham o mesmo tipo de material - “blocos sonoros em movimento, embora de diferente qualidade acústica” (OLIVEIRA, 2003, p. 19). E assim, Rennó (2003) defende a “poetização da canção”, termo que o autor toma emprestado de Augusto de Campos para se referir ao processo em que: a letra de música se sofisticava, extrapolando os limites entre a alta e a baixa cultura e confundindo as distinções usualmente feitas entre cultura erudita e popular, ela alcança um plano esteticamente e pode, então, “ser tomada como uma modalidade de poesia: poesia cantada (uma forma de poesia de música, em contraposição à poesia literária, de livro)” (RENNÓ, 2003, p. 53).

E é por meio de poemas que faremos a relação da canção com a literatura, com olhos no imbricamento de gêneros discursivos mais simples (gêneros primários) das esferas mais cotidianas e espontâneas e mais complexos (gêneros secundários) das esferas mais científicas. Poemas e canções, como quaisquer outras formas de criação artística, são pilares da humanidade. Ao seguir os caminhos da emoção, da sensibilidade e da imaginação, o poema e a canção transmitem conhecimento e os

valores de um determinado tempo e lugar. Ressaltamos, segundo Tatit (1996), que o gênero é a canção (letra e música) e a música são os elementos que compõem a musicalidade (ritmo, estilo, melodia). As letras que não se descolam da música “brilham no interior das reciprocidades de sentido – melodia, letra, harmonia, ritmo, canto – da canção” (BOSCO, 2007, p. 187).

Assim, para a análise de canções lançamos mão de quatro itens, apresentada pelo Grupo de Estudos da Canção - GECAN/NELA/UFSC do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada:

- **Análise do Componente Verbal** (Conteúdo temático, Prosa ou poesia, Relações dialógicas, Atitudes discursivas, Versificação, Figuras de Linguagem);
- **Análise do Componente Sócio Situacional** (Esferas das Atividades Humanas; Contexto Histórico, Político, Social, Ideológico, Cultural, de Gênero, Étnico, Axiológico, Econômico);
- **Análise do Componente Autoral** (Relação de Autoria com Eu-Tu-Lírico, Coautoria, Composição, Audiência, Intérpretes, Motivo verbal);
- **Análise do Componente Musical** (Gênero Musical, Forma, Tonalidade, Cadência, Motivo musical, Ritmo, Melodia, Prosódia, Instrumentação, Fonograma).

A análise multissemiótica, proposta pelo grupo GECAN/UFSC no Tetragrama, possibilita promover uma discussão histórica, sociopolítica e geográfica, explorando, do mesmo modo, elementos da música, relações dialógicas de autoria e interpretação, trabalho que traz elementos interdisciplinares para a compreensão da leitura e da auscultação e autoria (produção textual oral e escrita), assim como “a apropriação de conhecimentos linguísticos de modo a contribuir para uma reflexão sobre os usos de formas de vocabulário e de gramática que, no âmbito mais amplo das Línguas, compõem a atividade mediadora na sociointeração” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 77).

Assim, portanto, reiteramos que o campo de atuação artístico-literário, conforme denominado na BNCC (BRASIL, 2018), é o campo que promove escolhas, participação e planejamento de situações de leitura e auscultação, fruição e autoria, representativos da diversidade cultural e linguística, que favorecem experiências estéticas, éticas, sociais e históricas: a compreensão de mundo para transformação deste mundo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC estabelece os conteúdos mínimos que todos os estudantes têm o direito de aprender ao longo da educação básica no Brasil. Na área de Linguagens, o documento enfatiza a importância do desenvolvimento das competências relacionadas à linguagem verbal e não verbal, abrangendo tanto aspectos literários quanto artísticos. Esses aspectos são fundamentais para promover uma formação

integral dos estudantes, capacitando-os a compreender, interpretar e produzir diferentes tipos de textos, sejam eles escritos, visuais ou multimodais.

Orientados pelo Campo Artístico-Literário da BNCC, buscamos evidenciar, mesmo que muito brevemente, que o trabalho com as histórias em quadrinhos nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura pode representar uma oportunidade única para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e promover uma educação mais inclusiva, diversificada e significativa. Além disso, tendo em vista as suas diferentes classificações, as HQs podem contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais estipuladas pelo referido documento, alinhando-se com seus princípios e objetivos.

De modo semelhante, o poema concreto é um gênero do Campo Artístico-Literário que vem ao encontro do que preconiza a BNCC visto que explora a forma, o movimento, a crítica e reflexão social e a criatividade desde sua publicação na década de 1950. O trabalho de Augusto de Campos, um dos poetas fundadores de tal forma de poema, é igualmente primordial para que os estudantes possam ver e vislumbrar formas de criação e recriação do poema com as novas tecnologias vigentes explorando as possibilidades de inserção de movimento, cor, recursos visuais e até musicalidade.

E nesse sentido, as canções têm muito a contribuir para o ensino de línguas, pois a semelhança entre poema e canção está em relação a forma e ao ritmo, a subjetividade e emoções do eu-lírico. É esta conexão que ajuda a compreensão da composição poético-musical e dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos, além de trazer, no estudo de canções, a complexificação do que é do cotidiano.

Assim, a BNCC, especificamente no Campo Artístico-Literário, ao considerar tempo e espaço, contexto social, intencionalidade, entre outros aspectos, proporciona o ensino e a aprendizagem de múltiplos olhares sobre as identidades, as sociedades e as diferentes culturas para a compreensão, produção e reflexão das diferentes linguagens, expressões artísticas e multissemioses.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO de Campos. In: *ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras*. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. ISBN 978-85-7979-060-7. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa2884/augusto-de-campos>. Acesso em: 17 abr. 2024

AUGUSTO de Campos. Disponível em: <http://www.augustodecampos.com.br>. Acesso em: 11 mar.2024

AUGUSTO de Campos. *Poema-bomba (1983-1997)*. Disponível em: <http://www.augustodecampos.com.br/bomba.htm>. Acesso em: 18 mar.2024.

ARAÚJO, Ricardo. *Poesia visual, vídeo poesia*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, [1979]1997.

BALTAR, M. et al. *Oficina da canção*. Da Bossa Nova ao iê iê iê. A segunda metade do século XX. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies: An international journal*, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. The Things you do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Orgs.). *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design*. Springer, 2015.

COSCARELLI, C. V.; CORRÊA, H. T. As boas influências: Pedagogia dos Multiletramentos, Paulo Freire e BNCC. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 20–32, 2021. Acesso em 11 abr. 2024.

CULLER, Jonathan. *Teoria literária: uma introdução*. São Paulo: Beca produções Ltda., 1999.

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B. & BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: 2006.

EISNER, Will. *Quadrinhos e Arte Sequencial: Princípios e práticas do lendário cartunista*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

KERSCH, Dorotea F.; COSCARELLI, Carla V.; CANI, Josiane B. *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas, SP: PontesEditores. 2016.

KURUMADA, Masami. *Cavaleiros do Zodíaco*, v. 25. São Paulo: Editora JBC, 2014.

FARIAS, Andressa da Costa. *"um tempo de espaço/de espaço um tempo"*: Articulações dos conceitos de tempo e espaço em Augusto de Campos. Tese (Doutorado em Literatura) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.

FLORIANÓPOLIS. Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. *Florianópolis; Prefeitura de Florianópolis/Secretaria de educação*, 2016.

GOMES, Inara R. Sobre "por que" e "como" ensinar literatura. In: *Nau literária: crítica e teoria de literaturas*. Porto Alegre: UFRGS. Vol. 6, n. 2. jul/dez 2010.

KERSCH, Dorotea F.; COSCARELLI, Carla V.; CANI, Josiane B. *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editores. 2016.

KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KURUMADA, Masami. *Cavaleiros do Zodíaco*, v. 25. São Paulo: Editora JBC, 2014.

NAIME-MUZA, Maria Letícia. *O trabalho da oralidade nas escolas municipais de Florianópolis, da teoria da grande divisa aos PCNs: o desafio ainda continua*. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

OLIVEIRA, Solange Ribeiro de. Introdução à melopoética: a música na literatura brasileira. *In: Literatura e música*. OLIVEIRA, Solange Ribeiro et al. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2003, p. 17-48.8.

PRILLA, João Paulo Vicente. *Arquiteturas do Submundo: o mundo dos mortos do mangá Cavaleiros do Zodíaco à sombra do Inferno dantesco*. Dissertação (Mestrado em Literatura) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. Coleção Linguagem & Ensino. São Paulo: Contexto, 2010.

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

RIBEIRO, Ana Elisa. *Textos multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola, 2016.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In: Rojo, R. (org.). Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.) Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SHIKO, QUEIROZ, Rachel de. *O Quinze*. Coleção Clássicos Brasileiros em HQ. São Paulo: Editora Ática, 2012.

TATIT, Luiz. *O cancionista: composição de canções no Brasil*. São Paulo: Edusp, 1996.

THE NEW LONDON GROUP. *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. Harvard educational review, v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996.

VIEGAS, Amanda. *A literatura nas competências da BNCC*. Coletivo Leitor, 19 de dez de 2019. Disponível em: <https://www.coletivoleitor.com.br/literatura-na-bncc/> . Acesso em: 12 mar.2024.

ANEXO DAS FIGURAS

Figura 1 - Trecho da HQ <i>O Quinze</i> , adaptada a partir da obra de Rachel de Queiroz, cujo roteiro e arte são assinados pelo quadrinista Shiko	04
Figura 2 - Trecho do mangá <i>Cavaleiros do Zodíaco</i> , cuja paisagem de seu Inferno teve como inspiração o que Dante Alighieri arquitetou para sua <i>Divina Comédia</i>	06
Figura 03 - Poema "Bomba" em suporte papel	08
Figura 04 - poema Bomba no formato digital	09

TABELA DAS SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
HQ(s)	História(s) em Quadrinhos
GEKAN	Grupo de Estudos da Canção
NELA	Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

O DISCURSO DESMORALIZANTE EM OS *TECELÕES*, DE GERHART HAUPTMANN

Flávia Alexandra Radeucker Duarte¹

Antônio Carlos Hohlfeldt²

Resumo: Representado na peça *Os tecelões* através da manifestação da classe burguesa, o discurso desmoralizante proferido pelos fabricantes de tecido e gerentes das grandes firmas da indústria têxtil é permeado de inferiorização e opressão contra a classe operária, composta pelos tecelões. Os discursos são elaborados ao longo de toda a peça, escrita pelo dramaturgo alemão Gerhart Hauptmann em 1892, com o propósito de transferir e anular qualquer responsabilidade sua sobre o descaso com os trabalhadores têxteis da região. A ganância e a incansável busca por lucro desumaniza os tecelões, na tentativa de manterem-se superiores. A peça é uma denúncia correspondente ao seu período literário, cuja ambientação é a Revolução Industrial que cobria a Europa na promoção da modernização sem uma organização justa de trabalho. Para tal, será explicitado tal posicionamento da classe burguesa através da fala de determinados personagens ao longo da obra, a fim de discutir seu discurso desmoralizante.

Palavras-chave: Hauptmann; Burguesia; Moral; Literatura.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As instabilidades sociais e de trabalho oriundas dos primeiros passos da Revolução Industrial assustavam de forma significativa a classe trabalhadora de todo o continente europeu desde meados do século XVIII, desvelando para o contexto social da época a desigualdade laboral e conflitos sociais. Pertencentes a diferentes especialidades de atividades remuneradas, a classe trabalhadora era predominantemente realizadora de trabalhos manuais, ou seja, grande parte dos produtos consumidos no cotidiano eram feitos ou pelas suas mãos, ou por processos indiretamente primitivos.

Contundente a isso, o dramaturgo alemão Gerhart Hauptmann, ganhador do Prêmio Nobel de Literatura em 1912, inspirou-se na revolta dos tecelões ocorrida em 1844 para produzir a sua peça mais conhecida, intitulada como *Os tecelões*. Trata-se de um levante significativo ocorrido na região da Silésia, marcado pela indignação dos trabalhadores têxteis diante das condições desumanas de trabalho desde o início da Revolução Industrial. Os tecelões, predominantemente artesãos antes da mecanização das indústrias, viram-se empobrecidos, bem como oprimidos, devido à introdução de máquinas e à busca incessante por lucros pelos fabricantes.

As péssimas condições de trabalho e a falta de direitos trabalhistas levaram os tecelões a protestarem, inicialmente de maneira pacífica, mas culminaram em uma revolta mais violenta posteriormente, com o silenciamento brutal feito pelas

1 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, radeucker.flavia@edu.pucrs.br

2 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, hohlfeldt@pucrs.br

tropas do exército. A repressão brutal por parte das autoridades e das forças militares acabou por sufocar a revolta, deixando um legado de descontentamento social. Tal revolta é a inspiração para Hauptmann escrever a obra em questão, uma peça que destaca essas injustiças sociais, a exploração dos trabalhadores e as tensões entre as classes durante um período crucial da história industrial europeia.

Sendo assim, o presente ensaio analisa alguns trechos presentes na peça supracitada, avaliando o posicionamento dos fabricantes de tecido presentes no cenário da revolta dos tecelões através de suas falas a fim de explicitar seu discurso desmoralizante. Por se tratar de uma obra que denunciou o descaso ocorrido desde o fato, o discurso demonstra claramente a desmoralização da classe trabalhadora, na tentativa de desacreditar as angústias e condições desumanas de vida.

2 OS TECELÕES E A QUASE-BURGUESIA

Em 1844, na região da Silésia, os tecelões trabalhavam sob condições socioeconômicas degradantes, e todo o panorama desencadeou em uma revolta em razão da chegada de máquinas de tear que substituiriam os trabalhadores, que já não recebiam salário e não tinham nenhuma alternativa mais para sobreviver. Tal revolta inspira Gerhart Hauptmann a escrever sua peça de teatro mais conhecida, resumindo a revolta da classe trabalhadora ocorrida, que, aliás, contou com a presença de familiares do autor. Os tecelões retrata em cinco atos a vida dos trabalhadores têxteis na Silésia durante a Revolução Industrial, cuja trama se desenrola em torno dessa luta contra a exploração desumana e as condições de trabalho precárias, culminando em uma revolta que é brutalmente reprimida.

No contexto da classe burguesa, a figura do fabricante de tecidos, chamado Dreissiger, é central na peça. O papel desse personagem simboliza o poder e a indiferença da classe dominante em relação às condições de vida dos trabalhadores. O personagem em questão representa o capitalismo voraz que busca maximizar os lucros à custa da exploração da classe trabalhadora. A peça destaca como a ganância e a busca incessante por lucro conduz o fabricante a uma alienação entre as classes sociais, resultando em conflitos e desigualdades gritantes.

As personagens que aspiram pertencer à classe burguesa, especialmente o fabricante de tecidos Dreissiger, são retratadas como uma força opressora que perpetua a exploração dos trabalhadores: o fabricante, muitas vezes desprovido de empatia, representa a face insensível do capitalismo industrial, priorizando o lucro em detrimento das condições de vida e dignidade dos operários. A exploração desenfreada, retratada nas condições de trabalho deploráveis e salários miseráveis, evidencia tal disparidade, ressaltando a busca incessante por ganhos financeiros por parte da burguesia industrial.

Além disso, o papel do fabricante de tecidos resume a alienação e a desconexão entre as classes sociais. A ambição desmedida do fabricante ilustra como a busca por riqueza pode cegar a elite burguesa para as consequências humanas de suas

ações. A peça enfatiza a necessidade de uma consciência social mais ampla e a importância de reconhecer a humanidade compartilhada, promovendo uma sociedade mais equitativa e atenta aos direitos dos trabalhadores. O retrato do fabricante de tecidos em *Os tecelões* serve como um poderoso comentário sobre as desigualdades inerentes ao sistema capitalista da época e ressoa como uma crítica atemporal à ganância desenfreada que pode persistir em sociedades industrializadas.

O discurso do fabricante, como será explicitado através de excertos posteriormente, reflete o *modus operandi* desse discurso que oprime os tecelões, e que Hauptmann trouxe problematizando como tema central de sua peça. Através do texto, o autor narra a sucessão de eventos que de fato ocorreram, mantendo o verdadeiro final à parte da nossa leitura.

O sentimento de superioridade instaurado em Dreissiger e demais pessoas que não os tecelões representam a arrogância e a indiferença da elite industrial em face das condições precárias dos trabalhadores. Muitas vezes, viam-se como detentores de uma suposta superioridade moral e intelectual, justificando suas práticas exploradoras como parte inevitável do progresso econômico:

“DREISSIGER – Sr. Delegado, finalmente consegui fazer com que um dos principais “cantores” fosse preso por meus operários da tinturaria. Eu já não suportava mais. Seu atrevimento passava dos limites. É revoltante. Estou com visitas, e esses canalhas atrevem-se... insultam minha senhora, nem bem ela aparece; meus filhos correm perigo de vida. Estou até arriscado a que esmurem meus hóspedes. Vou dizer-lhes uma coisa: se numa comunidade organizada, por acaso fosse possível insultar contínua e publicamente a pessoas íntegras como eu e minha família, e isso impunemente... bem, nesse caso... nesse caso eu teria de lamentar o fato de ter outro conceito de justiça e liberdade” (Hauptmann, 1968, p. 77).

Essa atitude de superioridade moral contribuía para a desumanização dos tecelões, permitindo que justificasse a exploração e os salários nulos como necessários para manter a eficiência econômica. Esse desequilíbrio moral exacerbou as disparidades sociais, exacerbando as tensões entre as classes e servindo como um elemento crucial na narrativa de *Os tecelões*, onde a peça destaca não apenas a exploração econômica, mas também a falta de empatia e a moralidade questionável por parte da classe burguesa.

O discurso dos personagens pertencentes à classe acima dos tecelões se acentua no quarto ato da peça, no seguinte contexto: os trabalhadores criaram uma canção chamada “Tribunal de Sangue”, criticando o fabricante de tecidos e sua desumanidade diante do cenário, e a entoam enquanto se dirigem até a casa de Dreissiger para tomarem de volta tudo o que foi comprado graças ao trabalho e esforço dos trabalhadores. Estão presentes na casa de Dreissiger, uma moradia muito bem decorada e mobiliada, estão presentes sua esposa, o pastor Kittelhaus e esposa, e Weinhold (professor particular do filho de Dreissiger), e discutem:

“KITTELHAUS – (Maneando a cabeça.) Gostaria de saber o que está acontecendo com essa gente! Quanto a isso preciso dar razão ao bacharel, pelo menos até há pouco eu também era de opinião que os tecelões eram uma gente humilde, paciente e dócil. Não acontece o mesmo com o senhor, Sr. Dreissiger?

DREISSIGER – Certamente, eles eram pacientes e dóceis. Antigamente eram uma gente decente e ordeira. Isso, é claro, só durou enquanto esses utopistas não se intrometeram. Essa gente foi suficientemente esclarecida quanto à terrível miséria em que se encontra. Reflita um pouco: todas essas sociedades e comissões de assistência ao tecelão. Por fim ele acabou acreditando em tudo isso e agora endoideceu de vez que não há quem o faça voltar ao bom senso. Agora ele vai em frente. Agora ele reclama sem parar e nada está bom para ele. Agora ele quer do bom e do melhor” (Hauptmann, 1968, p. 83, grifos do autor).

O fabricante continua a mostrar sua indignação conforme os tecelões se aproximavam da sua casa, ainda em tom de desgosto. Conversando com os demais presentes na sala da sua casa, é encorajado e inspirado pelo posicionamento que condizia com o seu a continuar manifestando sua imensa desaprovação:

“DREISSIGER – Creio que tais acontecimentos não passarão despercebidos aos olhos dos círculos dirigentes. É de esperar-se, portanto, que eles se convençam que isso não pode continuar assim, que algo precisa acontecer, se é que queremos preservar nossa indústria local da ruína completa.

KITTELHAUS – Sim, mas o senhor pode dizer-me de que depende esse enorme retrocesso?

DREISSIGER – O estrangeiro impede nossa exportação através de dificuldades aduaneiras. Os melhores mercados estão-nos, assim, interditados e no mercado interno precisamos, igualmente, fazer frente a uma concorrência de vida ou de morte, pois fomos entregues à nossa própria sorte” (Hauptmann, 1968, p. 84).

De forma até mesmo espantosa, o fabricante chega a questionar as visitas em sua casa: “Será que sou um tirano? Será que sou um carrasco?” (Hauptmann, 1968, p. 85). Enquanto alguns tecelões estavam sendo presos nesse instante, o fabricante demonstra se preocupar apenas com os lucros na sua firma, sendo totalmente indiferente a toda esfera ao seu redor.

3 NATURALISMO E TRANSPOSIÇÃO DE DISCURSOS

A expansão econômica da burguesia foi responsável por permitir que a classe se defrontasse diretamente com a nobreza, buscando o mesmo posicionamento social, bem como reconhecimento político e econômico. Tal ascensão socioeconômica, de acordo com Lulli (2014), pôde ser vista também nas artes, todavia, tendo acesso à cultura, o espectador burguês passou a aspirar no teatro seus próprios anseios. Com isso, nota-se uma intensa busca pela sensibilidade que, por um lado, emociona o público, e por outro, faz refletir sobre os problemas morais da sociedade. O objetivo da burguesia era, pois, “representar os valores em que sua classe se assentava” (Lulli, 2014, p. 42).

A representação da burguesia nas obras literárias era frequentemente caracterizada por uma abordagem crítica e realista, visando expor as contradições

e os problemas sociais da classe média emergente. Os dramaturgos naturalistas alemães, como Gerhart Hauptmann, exploravam as complexidades psicológicas e morais dos personagens burgueses, questionando a ética e os valores dessa classe social.

As peças muitas vezes desvelam as hipocrisias e a superficialidade da burguesia, revelando os conflitos internos e as tensões subjacentes nos relacionamentos familiares e sociais. A classe burguesa era retratada como sujeita a uma série de dilemas éticos e sociais, envoltas em uma fachada de respeitabilidade, como na obra aqui analisada. O teatro Naturalista alemão, ao focar na representação autêntica da vida cotidiana e nas questões sociais, buscava provocar reflexões críticas sobre a ascensão da burguesia e suas implicações para a sociedade da época.

A força opressora do fabricante de tecidos perpetua a exploração dos trabalhadores, que desprovido de empatia, representa a desumanização oriunda do capitalismo industrial, que prioriza o lucro em detrimento das condições de vida e dignidade dos operários. Ao longo do quarto ato, Dreissiger indigna-se sobre ser o responsável por tomar alguma atitude, dizendo que “todas essas sociedades e comissões de assistência ao tecelão” (Hauptmann, 1968, p. 83). Mas é logo no primeiro ato que acontece o seguinte incidente:

“(Vê-se um menino de 8 anos deitado no chão como morto).

DREISSIGER — Alguém conhece o menino? [...] Não foi nada de significativo. O menino já está outra vez disposto. [...] A criança é tão fraquinha que qualquer vento derruba. Não se pode entender como as pessoas... como pais podem ser tão sem juízo. [...] Em todo o caso, desejo muitíssimo que isso não se repita” (Hauptmann, 1968, p. 17-18, grifos do autor).

Ou seja, a opressiva influência do fabricante de tecidos persiste na exploração dos trabalhadores, revelando uma falta de empatia que encapsula a desumanização inerente ao sistema capitalista industrial. Este sistema, que coloca o lucro acima das condições de vida e dignidade dos operários, é evidenciado com muito mais ênfase ao longo do quarto ato da peça, como no trecho supracitado acima, quando Dreissiger expressa sua indignação ao perceber a responsabilidade de tomar medidas, com tom até mesmo sarcástico.

De acordo com Lulli (2014), instituem-se no drama burguês os valores da burguesia como a família e o trabalho, com ênfase na subjetividade do indivíduo. No drama burguês não se instaurava o determinismo social, afinal o homem é fruto dos seus próprios hábitos e se distinguem entre si pelo poder aquisitivo e pela influência exercida perante a comunidade.

Como dito, com o intuito do autor de focar na representação autêntica da vida cotidiana e nas questões sociais, somado ao fato de que possuía ligações com as pessoas que participaram de tais revoltas dos tecelões, provocou reflexões críticas sobre a ascensão da burguesia e suas implicações para a sociedade da época.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retratar em *Os tecelões* a realidade vivida pelos trabalhadores têxteis na Silésia durante a Revolução Industrial, a peça se desenrola em torno da luta contra a exploração desumana e as condições de trabalho precárias, culminando em uma revolta que é brutalmente reprimida. Dessa forma, ao longo de toda a obra os burgueses desmoralizam os tecelões através do seu discurso, seja afastando de si a responsabilidade ou transferindo para qualquer outra pessoa. Até mesmo o pastor, aliados aos burgueses, se manifesta alinhadamente a eles quando inferioriza os trabalhadores: “[...] pelo menos até há pouco eu também era de opinião que os tecelões eram uma gente humilde, paciente e dócil” (Hauptmann, 1968, p. 83).

Hauptmann, fazendo jus ao período literário que iniciava diante de si, produzindo obras literárias que desvelam as hipocrisias e a superficialidade da burguesia, revelando os conflitos internos e tensões subjacentes nos relacionamentos familiares e sociais. Em complemento, Lulli (2014) explica que a classe burguesa era retratada como sujeita a uma série de dilemas éticos e sociais, aqui explicitados através da fala dos personagens, e que muitas vezes estavam envolta em uma fachada de respeitabilidade, desenvolveram a estratégia de transpor a responsabilidade das tensões sociais e qualquer tipo de conflito.

A vida dos trabalhadores têxteis na Silésia sob o cenário da Revolução Industrial, era envolto, em determinado momento, pela exploração desumana e as condições de trabalho precárias, culminando em uma revolta que é brutalmente reprimida. Um dos principais assuntos da peça é a ganância e a busca incessante por lucro, traduzida através de diversas falas de Dreissiger. Seu discurso banhado em superioridade moral é um dos principais elementos presentes na obra para representar a desumanização dos tecelões, que em tese permite a justificação da exploração e os salários nulos como necessários para manter a eficiência econômica, conforme é explorado na peça.

A ascensão socioeconômica da classe dos gerentes de firmas durante o século XVIII, de acordo com Lulli (2014), é identificada também no mundo artístico, todavia, tendo acesso à cultura, o espectador burguês passou a aspirar no teatro seus próprios anseios, como notado na peça em questão. O posicionamento do fabricante é o mesmo em todas as suas manifestações, tanto na firma ao longo do primeiro ato, quanto na sua própria casa, apresentada como cenário para o quarto ato da peça.

O fabricante de tecidos tem o papel de tradução da alienação e a desconexão entre as classes sociais. A ambição desmedida do fabricante ilustra como a busca por riqueza pode cegar a elite burguesa para as consequências humanas de suas ações. Dessa forma, a tentativa de desmoralizar os tecelões é constante e intensa, tendo em vista que não estavam aptos a compreenderem que também não pertenciam à classe burguesa em si, restando apenas que buscassem tal superioridade no percurso de oprimir os trabalhadores da classe abaixo à deles.

Em resumo, a análise dos trechos selecionados d'*Os tecelões* observa de perto o posicionamento dos fabricantes de tecido presentes no cenário da revolta dos tecelões, que através de suas falas, explicitam o seu discurso desmoralizante. Por se tratar de uma obra que denunciou o descaso ocorrido desde o fato, o discurso demonstra claramente a desmoralização da classe trabalhadora, na tentativa de desacreditar as angústias e condições desumanas de vida.

Dito de outro modo, os poucos trechos selecionados da obra são suficientes para compreendermos o posicionamento de Dreissiger e seus cúmplices, que mesmo enquadrados da revolta dos tecelões não ampliam seu olhar desumano, perpetuando sua indiferença absoluta. Suas expressões verbais delineiam tal discurso opressor de forma muito bem construída, perceptível mesmo através de poucos excertos. Pela natureza de denúncia da obra em relação à negligência ocorrida desde o evento, o texto manifesta de maneira inequívoca a desmoralização da classe trabalhadora, visando depreciar as angústias e as condições de existência desumanas.

Ao fim desse ensaio, é importante ainda mencionar um quesito presente na obra que é muito significativo: em contraponto ao discurso desmoralizante da burguesia na obra, os tecelões se posicionaram lutando por seus direitos, representando sua indignação, através do discurso também, com uma cantiga chamada "Tribunal de Sangue", feita por um dos trabalhadores a fim de suscitar o levante e promover a busca pela justiça, resultante no início das marchas por seus direitos à época:

"Neste lugar existe um tribunal,
muito pior que o secreto.
Onde não há pronunciamento de sentença
Para tirar a vida rapidamente.
Aqui se martiriza o ser humano.
aqui fica a sua câmara de torturas,
aqui suspiros inúmeros são contados
como testemunhas da miséria.
Os senhores Dreissiger são os algozes,
Os esbirros são seus criados,
Cada um dêles esfola o próximo,
sem procurar disfarçar seus instintos.
Todos vós, patifes, filhos do diabo...
exploradores vis, que engordam às custas dos pobres,
maldição seja vossa recompensa.
Faça-se uma idéia desta angústia,
e da miséria dêstes pobres,
Muitas vêzes sem um pedaço de pão em casa,
Não é de se ter piedade?
Piedade, ah! um belo sentimento,
estranho para vós canibais, cada um de vós já sabe o que quer,
quereis a pele e a roupa dos pobres
(Hauptmann, 1968, p. 41-43)

REFERÊNCIAS

HAUPTMANN, Gerhart. **Os tecelões**. Tradução de Marion Fleischer e Ruth Mayer Duprat. Prefácio de Erwin Theodor. São Paulo: Brasiliense, 1968.

LULLI, Bárbara Ferrario. **A transição do drama burguês para o drama naturalista**. Blucher Philosophy Proceedings, v. 1, n. 1, p. 41-48, 2014.

O ESTUDO DOS CONECTIVOS A PARTIR DO GÊNERO TEXTO INFORMATIVO NOS ANOS INICIAIS: UM RELATO DE ESTÁGIO

Pâmela Roman¹
Maria Elisabete Bersch²

Resumo: O presente artigo relata a experiência de um estágio supervisionado realizado com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola privada no Vale do Taquari, RS. O estágio teve como objetivo investigar a integração do gênero textual texto informativo com o uso dos conectivos. Durante três encontros, foram desenvolvidas atividades que visavam melhorar a compreensão e produção textual dos alunos, além de estudar o uso adequado dos conectivos para estabelecer relações semânticas claras e coerentes nos textos. As atividades incluíram a leitura e análise de textos informativos, exercícios de construção de frases e a escrita e reescrita de textos autorais. Como resultados, constatou-se uma melhora significativa nas habilidades de escrita dos alunos, evidenciando a importância de um ensino que combine teoria e prática para a formação de bons leitores.

Palavras-chave: Estágio; Língua Portuguesa; Anos Iniciais; Gêneros Textuais; Conectivos.

INTRODUÇÃO

Assim como em muitas áreas, no campo das licenciaturas é imprescindível que se considere que os conceitos de teoria e prática devem se associar na formação inicial de professores. Nóvoa (2022) argumenta que, devido às mudanças pelas quais a educação e a sociedade vêm passando, a escola precisa encontrar um lugar comum entre escola e universidade, articulando, dessa maneira, teoria e prática. Com base nisso, entendemos que as análises e reflexões a partir das práticas de estágios supervisionados contribuem para unir esses saberes, relacionando pesquisa, conhecimento e experimentação.

Na área de Letras, uma das vertentes de estudo é o ensino de competências textuais e leitoras dos alunos. Embora a formação em Letras se volte mais aos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, nos voltamos, nesta prática, aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois espera-se que nesta etapa os alunos já exercitem habilidades de compreensão e produção textual, levando em consideração uma série de aspectos linguísticos.

Desse modo, este artigo apresenta o relato de um estágio supervisionado realizado com alunos do 5º ano de uma escola privada no Vale do Taquari, RS, ao longo de três encontros. A temática selecionada para a turma foi a integração

1 Graduanda do curso de Letras, Português/Inglês, Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, pamela.roman@universo.univates.br

2 Docente do curso de Pedagogia e Letras, Português/Inglês, Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, bete@univates.br

entre o gênero textual texto informativo e o uso dos conectivos³. A escolha desta temática justifica-se na medida que objetivamos investigar e reforçar o pressuposto de Morais (2013), de que, no que diz respeito à leitura e escrita, “os níveis básicos podem ser atingidos no fim do 1º ano de instrução e os níveis hábeis no fim do 4º ano” (Morais, 2013, p. 12). Portanto, espera-se investigar como está a relação dos estudantes do final dos Anos Iniciais com as diferentes facetas da Língua Portuguesa.

O presente artigo estrutura-se em quatro partes. Na sequência, apresentaremos os fundamentos teóricos que são estruturados de acordo com as premissas sobre: a) ensino de língua portuguesa nos anos iniciais; b) entendimento de gênero sob a perspectiva bakhtiniana; c) importância do trabalho com conectivos em sala de aula. Na terceira etapa, explicaremos a metodologia utilizada com os alunos, ou seja, o planejamento das atividades. Na quarta etapa, serão descritos os resultados que surgiram a partir da aplicação e das produções dos alunos para, por fim, expor as conclusões.

CONCEITOS TEÓRICOS

O trabalho com a Língua Portuguesa é realizado a partir de diferentes lentes que podem ser utilizadas com os alunos: a da compreensão textual, a da produção textual e a da análise gramatical. Nesta proposta, foram relacionados esses três enfoques com o objetivo de aprimorar a relação dos alunos com práticas de escrita e leitura.

No que diz respeito à compreensão textual, Koch e Elias (2008) a colocam como a construção de sentido que pressupõe a interação autor-texto-leitor, considerando as pistas deixadas no texto e os conhecimentos prévios do leitor. Nesse mesmo viés, Morais (2013, p. 111) postula que a compreensão “é a elaboração progressiva de uma representação mental integrada das informações apresentadas sucessivamente no texto, de tal maneira que os objetivos do seu autor sejam corretamente apreciados”.

Por isso, trabalhar a compreensão leitora em sala de aula é proporcionar aos estudantes uma formação preocupada com a capacidade de entender os textos que circulam no mundo. Contudo, apenas “colocar o aluno em contato direto com materiais escritos não é o suficiente para torná-lo um leitor. O professor precisa, além disso, atuar como um mediador, propondo leituras, incentivando, questionando, de modo a auxiliar o estudante na compreensão do texto (Oliveira, et al., 2016, p. 547)”.

Dominando a compreensão leitora e as habilidades que a envolvem, adquirimos, conseqüentemente, uma maior facilidade de produção textual, pois, segundo Pereira, Viana e Morais (2019), mesmo em suas diferenças, os processos de

3 Os conteúdos foram solicitados pela professora titular da turma.

ler e escrever são profundamente associados. Inclusive, Pereira (2010) coloca que as atividades de desenvolvimento da consciência textual devem ser realizadas no mesmo gênero textual, isto é: se for feita a leitura de determinado gênero, a escrita deve se encaminhar para ele também.

Ao falar em um planejamento que tem por base gêneros textuais, precisamos entender o que é entendido sobre o conceito. Por isso, escolhemos entendê-lo a partir da perspectiva bakhtiniana. De acordo com Bakhtin, (1997, p. 280)

a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional (Bakhtin, 1997, p. 280).

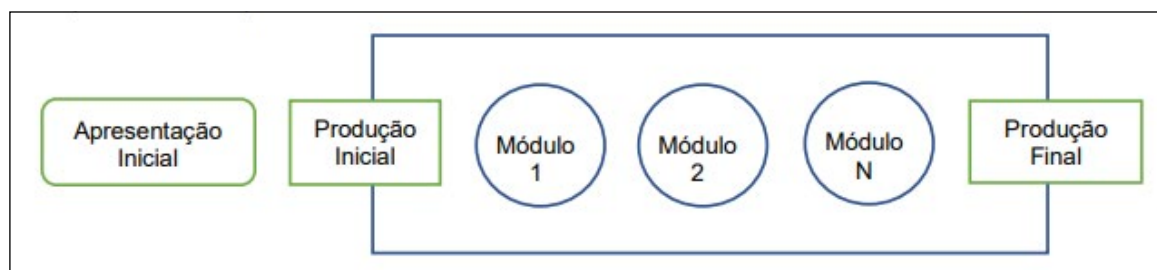
A fundição desses três elementos, conteúdo temático, estilo e construção composicional, originam o que denominamos gêneros do discurso.

Em sala de aula, uma sequência didática que leva esse conceito por base “tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (Schneuwly; Rojo; Cordeiro, 2004, p. 83).

Na sequência aqui exposta, o gênero que está sendo aprimorado é o texto informativo, que busca apresentar dados sobre um determinado tema. Geralmente, durante os anos iniciais é mais comum o trabalho com gêneros literários. Entretanto, é necessário oportunizar a utilização de uma diversidade maior de tipologias textuais, com “estratégias que permitam aos alunos desenvolver a sua competência de leitura de forma sistemática e abrangente” (Varanda, 2011, p. 1).

Assim, após o estudo do gênero textual mencionado por meio da leitura e da análise linguística, espera-se que os alunos tenham as condições necessárias para produzir seu próprio texto. Para dar esse suporte, foi levada em consideração a metodologia de trabalho com gêneros proposta por Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004), esquematizada abaixo:

Figura 1 - Esquema de sequência didática



Fonte: Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004, p. 97)

A primeira fase, da apresentação da situação, consiste na exposição do objetivo do projeto coletivo de produção de um determinado gênero, especificando as condições de produção e a finalidade e importância do projeto. Em sequência, na segunda fase, se faz a produção inicial, diagnosticando as capacidades já adquiridas pelos alunos em torno do gênero a ser trabalhado. A partir disso, chega-se à terceira fase, isto é, às oficinas que são constituídas nas diversas atividades, relativas ao desenvolvimento das capacidades de linguagem: leitura, produção e análise da língua. Por fim, a quarta fase é a da produção final, na qual o aluno coloca em prática os conhecimentos adquiridos e, juntamente com o professor, avaliam os progressos alcançados.

Neste trabalho, buscamos desenvolver, nas atividades que se realizariam nos módulos, a coesão e coerência textual, pois entendemos que é de suma importância que os alunos aprendam a organizar suas ideias e expressar suas experiências e opiniões de forma articulada. Assim, como forma de auxiliá-los a melhor utilizar essas estratégias, chegamos ao terceiro pilar que compôs a sequência aqui apresentada: a análise gramatical, que neste caso se dará a partir do estudo dos conectivos.

Conforme Antunes (2003, p. 116) “um bom texto não é apenas um texto correto, mas um texto bem encadeado, bem ordenado, claro, interessante e adequado aos seus objetivos e aos seus leitores”. Por isso, é preciso ensinar os alunos a utilizarem das partículas da língua para transmitir nos textos suas ideias de maneira organizada.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta como habilidade para a turma de 5º ano “Utilizar, ao produzir o texto, [...] articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível adequado de informatividade” (Brasil, 2018, p. 131). Proporcionar o estudo dos conectivos ainda nos Anos Iniciais é de suma importância para a prática de construção de textos fluidos e estruturados. A partir deles, os alunos conseguem enriquecer suas produções, conferindo-lhes maior precisão e variedade estilística. Portanto, reconhecer e utilizar das funções dos conectivos é saber administrar as possibilidades de organização do texto, deixando pistas para encontrar a direção argumentativa do texto (Antunes, 2003, p. 133).

Assim, unindo atividades de compreensão e análise textual, estudando a fundo e produzindo um texto informativo e destacando as propriedades de uso dos conectivos, objetivamos promover aos alunos do 5º ano uma ampla imersão na Língua Portuguesa.

PLANEJAMENTO

Seguindo a estrutura de aulas proposta pelos autores supramencionados, serão apresentadas abaixo as atividades que foram desenvolvidas com os alunos do 5º ano ao longo de três aulas:

1) Primeira Fase: Apresentação do Gênero “Texto Informativo”

Para dar início aos estudos, o gênero textual escolhido para essa sequência foi apresentado aos alunos a partir de três atividades. Inicialmente, foi lido o texto “As sacolas de plástico devem ser substituídas?”, produzida pela revista Mundo Estranho⁴. A partir de uma conversa coletiva, discutimos o conteúdo do texto e a forma de organização da escrita. Essa atividade foi pensada para avaliar os conhecimentos prévios dos alunos e preparar o terreno para as atividades em sequência.

Finalizada essa primeira etapa, seguimos esquematizando no caderno as características do gênero textual, apresentadas abaixo. Como o produto final deste planejamento é a produção, fazer notas é importante para auxiliar os alunos a seguirem a estrutura exigida por cada organização textual.

Quadro 1 - Informações sobre o gênero

<p><u>TEXTO INFORMATIVO</u></p> <p><u>O que é?</u></p> <p>O texto informativo é um texto em que o escritor expõe brevemente um tema, fato ou circunstância ao leitor.</p> <p><u>Características:</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Trata-se de uma produção textual objetiva, com linguagem clara e direta.• Utiliza-se o discurso na 3ª pessoa. Por isso, não tem opiniões pessoais ou sentimentalismo.• Carrega citações e dados para comprovar sua credibilidade. <p><u>Estrutura:</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Introdução: Apresentar o que será discutido.• Desenvolvimento: Defender os argumentos.• Conclusão: Encerramento do texto.

Fonte: a autora (2024)

Encerrando essa primeira etapa, um novo texto foi apresentado aos alunos, a fim de reforçar o conhecimento e a proximidade deles com o gênero. O texto escolhido foi “O primeiro, o do meio, o mais novo... O que a ordem de nascimento diz sobre cada irmão”, publicado pela revista Crescer⁵. Após a leitura, foram discutidas as seguintes questões a fim de exercitar e avaliar a compreensão leitora dos alunos:

4 O texto foi retirado de um livro didático, por isso, não há link.

5 <https://revistacrescer.globo.com/Familia/Irmaos/noticia/2018/11/o-primeiro-o-do-meio-o-mais-novo-o-que-ordem-diz-sobre-cada-irmao.html>

Quadro 2 - Questões de Compreensão Textual

1. Agora que já leu o texto, destaque:

- Quem o produziu?
- Onde e quando foi feita a publicação?
- Qual é o público-alvo?
- Qual o tema escolhido para debate?
- Qual a finalidade do texto?

2. No começo do texto é apresentada uma vantagem sobre o fato de se ter ou não irmãos. Explique-a.

3. De acordo com o texto, assinale a alternativa correta:

Os traços de personalidade têm a ver totalmente com a posição que a criança ocupa na família.

Os traços de personalidade têm a ver com a sua posição na família, mas também com aspectos como ambiente, genética e relações.

Os traços de personalidade não têm relação com a posição que a criança ocupa na família.

4. O texto destaca as vantagens da posição de cada irmão. Preencha a tabela abaixo, levando em conta as informações expostas pelo texto:

	<i>Vantagem</i>	<i>Justificativa</i>
Irmãos mais velhos		
Irmãos mais velhos		
Irmãos do meio		
Irmãos do meio		
Irmãos mais novos		
Irmãos mais novos		

Fonte: a autora (2024)

Tendo conhecido e estudado o gênero textual a partir de atividades de leitura e compreensão textual, os alunos puderam passar à segunda fase do roteiro de atividades.

2) Segunda fase: Primeira produção

Após estudar as características do gênero e conhecer algumas produções, os alunos foram convidados a produzirem seu próprio texto. Primeiramente, foram sorteados os temas dos textos a partir de uma roleta virtual elaborada no site *Wordwall*, como mostrado na figura 2. Os temas escolhidos apresentam dualidades de opiniões ou prós e contras, gerando debate entre os pontos de vista. O intuito dessa escolha foi fazer com que os alunos buscassem justificativas para essas dualidades, agregando valor a sua escrita. Como foi preciso pesquisar argumentos e dados, os alunos puderam utilizar os computadores da escola. Depois de divididos os temas e explicada a proposta, passamos à etapa de produção.

Figura 2 - Roleta de temas



Fonte: a autora (2024)

A ideia desta produção inicial, de acordo com a organização proposta por Schneuwly e Dolz, é diagnosticar aquilo que os alunos conseguem produzir por conta própria. Contudo, todas as dúvidas e questionamentos foram explicados.

3) Terceira fase: Oficinas de aprimoramento de escrita a partir do estudo dos conectivos

Produzir um bom texto exige do escritor o conhecimento dos recursos de coesão e coerência, para poder tornar o texto claro e bem encaixado. Por isso, com o objetivo de melhorar as ferramentas que têm à disposição, os alunos foram convidados a estudar o uso dos conectivos. Para iniciar, o conceito foi explicado à turma, fazendo-os entender que de acordo com o valor semântico que pretendemos dar à frase, há conectivos que podem ser utilizados, conforme mostra o quadro disponibilizado a eles:

Quadro 3 - Lista de conectivos

CONECTIVOS	
RELAÇÃO DE SENTIDO	PRINCIPAIS CONECTIVOS
Adição	E, nem.
Contraste	Mas, porém, contudo, embora...
Alternância	Ou...ou
Conclusão	Portanto, por isso.
Explicação	Porque, pois.
Comparação	Como.
Condição	Se, caso.
Conformidade	Conforme.
Finalidade	Para, a fim de.
Tempo	Quando, enquanto.

Fonte: a autora (2024)

Na sequência, realizamos algumas atividades explorando conectivos. A primeira delas consistia em cada aluno pegar uma sentença e colocá-la na posição adequada que estava colada no quadro, conforme ilustrado na figura 3. Depois, buscando formar uma frase coesa, algum colega teve que completá-la, pontuando o conectivo que melhor unia as duas sentenças. Ainda, ao final, os alunos disseram qual a relação estabelecida a partir da escolha do conectivo.

Figura 3 - Exemplo de atividade sobre conectivos



Fonte: a autora (2024)

O segundo bloco de atividades foi feito a partir de uma lista de exercícios realizados no caderno, visando reforçar a prática de escrita. As atividades consistiram em unir frases a partir do uso de conectivos e completar as lacunas de um texto autêntico, como apresentado abaixo. Com essa atividade, buscamos a criação de uma maior autonomia dos estudantes para acrescentar os conectivos às suas escritas.

Quadro 4 - Atividades de exploração sobre conectivos

1. Leia as sentenças a seguir e reúna-as em uma única frase, empregando os conectivos.

- a) Você fala muito. Não me convence.
- b) Você goste. Você não goste. Vou levá-lo ao médico.
- c) Fique quieta um instante. Quero fotografá-la.
- d) Cheguei atrasada ao cinema. Perdi o início do filme.
- e) Meu pai vendeu a moto. Comprou um carro.
- f) Precisar de ajuda. Telefone para mim.
- g) Abra as janelas. Entrar um pouco de ar.

2. Preencha o texto “Arco-íris: entenda esse fenômeno”, retirado da revista *Recreio*, completando as lacunas com o conectivo adequado.

O arco-íris é resultado de um efeito ótico que ocorre _____ a luz solar entra em contato com gotículas de água que se formaram com a chuva. _____, para que o arco-íris seja visto, é preciso que o Sol esteja posicionado atrás de você. _____, é mais fácil observar esse fenômeno perto do nascer _____ do pôr do Sol.

A luz solar é branca, formada pela união das sete cores dos raios solares, que podem ser vistas em um arco-íris (vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, anil _____ violeta). Quando os raios solares passam por dentro de gotículas de água que estão no ar (por causa de uma chuva), eles mudam de direção, em um efeito chamado de refração. Isso faz com que a luz se divida nas sete cores do arco-íris, _____ vemos no céu.

As sete cores sempre ficam na mesma ordem, _____ cada uma delas tem um comportamento diferente. _____: o vermelho está sempre na parte superior, _____ se espalha mais rápido do que as demais cores. _____ o violeta fica na parte inferior, por ser a cor que se propaga mais lentamente.

Não é possível ver um arco-íris toda vez que chove _____ há Sol porque mais condições são necessárias _____ ele ficar visível. _____, você deve estar na hora certa e no lugar certo. _____ o arco-íris some quando não há mais gotículas de água suspensa no ar. _____, não perca tempo!

Lucas Vasconcellos, publicado em 26/12/2020, às 02h00. Disponível em <https://recreio.uol.com.br/noticias/natureza/arco-iris-entenda-esse-phenomeno.phtml>

Fonte: a autora (2024)

Para encerrar, a última atividade foi feita em conjunto. Os alunos assistiram a cenas de filmes famosos e precisaram identificar na fala das personagens a relação de sentido que era produzida pelo uso dos conectivos. O quiz com as cenas e questões foi feito no site *Quizziz*, como mostra o modelo:

Figura 4 - Quiz sobre relação de sentido dos conectivos



Fonte: a autora (2024)

Após esse conjunto de atividades, pressupomos que os estudantes conseguiriam aprimorar a linguagem do texto inicial que produziram. Certamente entendemos que um tópico tão importante quanto o uso dos conectivos requer um trabalho contínuo e conciso. Porém, acreditamos que esta é uma iniciativa interessante do que pode ser desenvolvido ao longo do percurso escolar. Sabendo disso, chegamos à última etapa proposta por Schneuwly e Dolz.

4) Quarta fase: Aprimorando o texto

Depois de exercitar o uso dos conectivos, a tarefa final desta sequência foi a reescrita do texto original. Os textos inicialmente escritos foram distribuídos entre as duplas, que precisaram observar o que era possível melhorar em cada texto, utilizando os aprendizados acerca da coesão e coerência produzidos pelo uso dos conectivos. Ao final, como fechamento do planejamento, os textos foram lidos para que os alunos expressassem suas opiniões acerca dos temas polêmicos abordados.

Em conclusão, este planejamento demonstra que cada fase foi cuidadosamente pensada para garantir um aprendizado significativo acerca das habilidades de leitura e escrita. Os resultados que emergiram desse percurso pedagógico serão apresentados na sequência.

ANÁLISES DE RESULTADOS

Como forma de melhor avaliar os impactos desta aplicação, decidimos separar as análises em três blocos: a. avaliação da compreensão textual; b. ponderação da aprendizagem do uso de conectivos; c. comparação entre a produção inicial e final.

No que diz respeito à compreensão textual foi possível observar que, por mais que fossem muito participativos, os alunos apresentaram dificuldade na localização das respostas no texto. Por isso, reforçamos aqui a diferença entre os

conceitos de compreender e interpretar, que por vezes são tidas como sinônimos. Leffa (2012, p. 268) argumenta que

compreender é relacionar. Essas relações precisam ser estabelecidas em várias direções, locais e globais, dentro do objeto de leitura e fora dele, dentro do leitor e fora dele [...]. Interpretar, por outro lado, [...] é produzir outra versão do mesmo objeto de leitura, com a finalidade de explicar ao leitor/aprendiz de que modo esse objeto deve ser compreendido (Leffa, 2012, p. 268).

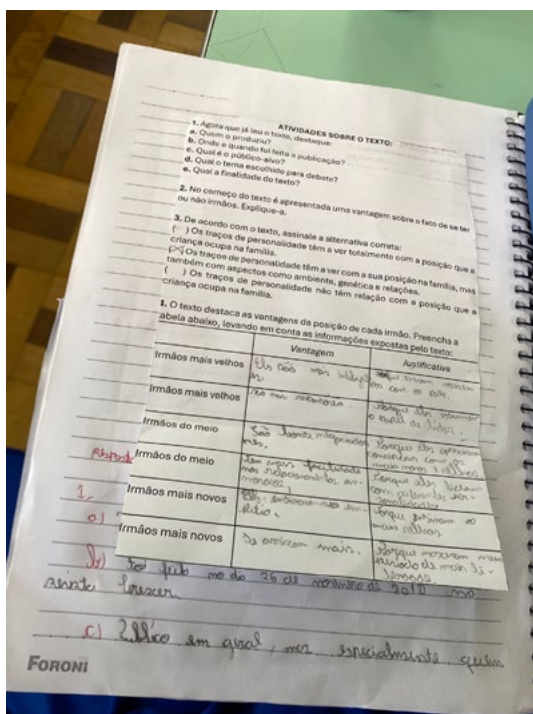
Por mais que interpretar também exija do leitor uma boa decodificação do texto, é preciso encontrar nas aulas de Língua Portuguesa espaço para a compreensão, isto é, para o olhar minucioso do texto. Notamos essa dificuldade de compreensão especialmente na última questão exposta no quadro 2, justamente porque exigia que o aluno voltasse ao texto e encontrasse nele informações específicas. Por isso, destacamos a importância de incluir, além da interpretação, a compreensão local e global do texto desde que se inicia o processo de alfabetização, para que ao longo do percurso escolar os alunos possam ir se tornando cada vez mais leitores eficientes.

Fotografia 1 - Aluna desenvolvendo a atividade de compreensão textual



Fonte: a autora (2024)

Fotografia 2 - Registro de material organizado por um aluno



Fonte: a autora (2024)

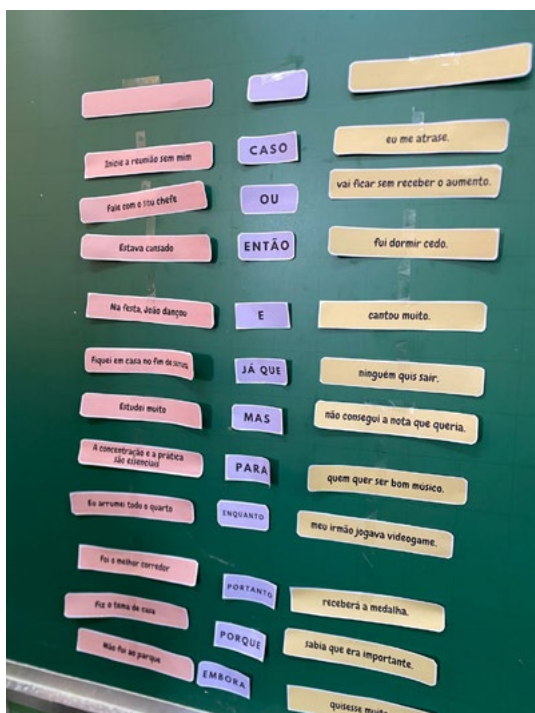
Abordando agora as percepções acerca do aprendizado sobre conectivos, podemos dizer que os alunos tiveram um bom aproveitamento das atividades, pois participaram ativamente das explicações e propostas. Objetivamos com as atividades trabalhar a construção de frases e as relações semânticas produzidas pelo uso dos conectivos, entendendo que é preciso deixar de lado as práticas classificatórias nas aulas de Língua Portuguesa e dar espaço ao reconhecimento das funções discursivo-argumentativas dos textos que são produzidos (Antunes, 2005). Na fotografia 4 é possível observar a construção de respostas elaborada para a atividade explicada na figura 3.

Fotografia 3 - Realização de atividade coletiva sobre conectivos



Fonte: a autora (2024)

Fotografia 4 - Conjunto de respostas ao final da atividade



Fonte: a autora (2024)

Esse bom aproveitamento das propostas realizadas, resultou em uma melhora significativa das produções escritas.

Assim, chegamos ao último tópico de análise: a comparação entre a produção inicial e final dos alunos. Com os textos iniciais redistribuídos entre colegas, pedimos que fosse feita uma leitura atenta à produção, buscando verificar se haveria sentenças que poderiam ser melhoradas a partir do uso dos conectivos. Algumas dessas alterações podem ser encontradas a seguir:

Quadro 5 - Comparação entre sentenças das produções escritas

	Produção Inicial	Produção Final
Aluno a	<i>Ter um animal de estimação pode ser caro. Ter um animal de estimação pode limitar suas opções de viagem.</i>	<i>Ter um animal de estimação pode ser caro. Além disso, ter um animal de estimação pode limitar suas opções de viagem.</i>
Aluno b	<i>Bom, vemos os argumentos do povo a favor e do povo contra de dar doces e açúcar para as crianças.</i>	<i>Por fim, vemos os argumentos do povo a favor, e do povo contra de dar doces e açúcar para as crianças.</i>
Aluno c	<i>Algumas pessoas relatam ter visto nas fazendas um círculo não identificado, mas não sabemos se é verdade, mas os cientistas ainda estão à procura.</i>	<i>Algumas pessoas relatam ter visto nas fazendas um círculo não identificado, mas não sabemos se é verdade, pois os cientistas ainda estão à procura.</i>
Aluno d	<i>Diminuem as chances de ter alergia, aumentam a imunidade.</i>	<i>Como diminuem as chances de ter alergia, aumentam a imunidade.</i>
Aluno e	<i>Os livros físicos têm mais flexibilidade. Os livros digitais podem ser acessados em diferentes dispositivos.</i>	<i>Os livros físicos têm mais flexibilidade. Mas os livros digitais podem ser acessados em diferentes dispositivos.</i>
Aluno f	<i>Muita gente gosta de pesquisar na internet e outras não,mas hoje nós vamos falar coisas boas e coisas ruins. E hoje vocês vão decidir!</i>	<i>Muita gente gosta de pesquisar na internet e outras não,mas hoje nós vamos falar coisas boas e coisas ruins. Então vocês vão decidir!</i>
Aluno g	<i>Qual sua opinião sobre o assunto?</i>	<i>Portanto, qual sua opinião sobre o assunto?</i>
Aluno h	<i>O dinheiro pode comprar felicidade, mas tem um limite, uma pessoa que não tem dinheiro pra comprar comida não tem felicidade, por exemplo.</i>	<i>O dinheiro pode comprar felicidade, mas tem um limite, porque uma pessoa que não tem dinheiro pra comprar comida não tem felicidade, por exemplo.</i>

Fonte: a autora (2024)

Pelas sentenças expostas no quadro 5, é possível perceber que os alunos tiveram três intenções diferentes ao incrementar os conectivos nas produções: notaram a falta de conexão entre as ideias de uma mesma frase ou de um parágrafo; visaram fazer um fechamento das ideias apresentadas no texto; e buscaram substituir alguma repetição de palavras. Isso comprova que, mesmo que de forma simplificada, as atividades auxiliaram os alunos a escrever cada vez com mais rigor e perceber as relações que são construídas de acordo com as escolhas lexicais.

Assim, essa análise dos resultados reforça a relevância de trabalhar tanto a compreensão textual quanto o uso dos conectivos no processo de ensino-

aprendizagem desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de auxiliar na formação de bons leitores e escritores.

CONCLUSÃO

Através deste relatório de práticas realizadas com alunos do 5º ano, evidenciamos que utilizar as diferentes lentes da compreensão textual, da produção textual e da análise gramatical deve ser uma prática constante nas aulas de Língua Portuguesa. Essa integração não apenas melhora a qualidade das produções escritas, mas também contribui para formar leitores críticos e proficientes.

Observando as produções escritas observamos como a leitura do gênero textual no começo da sequência contribui para que os alunos tivessem uma maior facilidade na elaboração dos seus próprios textos. Ainda, os avanços na utilização de conectivos pelos alunos indicam não só uma melhoria significativa na construção das frases e na coesão dos textos dos alunos, mas também um avanço na compreensão do uso de aspectos discursivo-argumentativos.

Levando essas propriedades em consideração, podemos afirmar que é crucial que os educadores adotem estratégias pedagógicas que estimulem a relação com o texto desde cedo. Além disso, destacamos a importância de um planejamento atento às necessidades dos alunos, com atividades variadas que os façam evoluir integralmente. Por isso, o espaço de estágio, durante o período da graduação, se torna fundamental para a formação de futuros professores.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. 5. ed. São Paulo: Parábola, 2005.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes. p. 277-287, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender - os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2. ed., 2008.

LEFFA, V. J. Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto. In: LEFFA, V. J.; ERNST, A. (Orgs.). **Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa**. Pelotas: Educat, 2012, p. 253-269.

MORAIS, J. **Criar leitores: para professores e educadores**. Barueri: Minha Editora, 2013.

MORAIS, J. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.

NÓVOA, A. Três teses sobre o terceiro: Para repensar a formação de professores. In: **Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar**. NÓVOA, A.; ALVIM, Y.. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A.; ROSA, M. T. Compreensão em Leitura no Ensino Fundamental. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(3): 546-557, 2016. <https://doi.org/10.1590/1982-3703001172014>

PEREIRA, V. W. Aprendizado da leitura e consciência linguística. *In: IX ENCONTRO DO CELSUL*, 2010, Palhoça, SC. Anais. Palhoça: Universidade do Sul de Santa Catarina, p. 1-11, 2010

PEREIRA, V. W.; VIANA, F. L.; MORAIS, J. Processamento da leitura: decodificação e compreensão. *Letras De Hoje*, 54(2), 108–111, 2019. <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2019.2.34946>

SCHNEUWLY, B.; NOVERRAZ, M.; DOLZ, J. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

VARANDA, M. C. S. **Ensinar para a compreensão da leitura do texto informativo em língua portuguesa: um trabalho colaborativo de duas professoras numa turma do 6º ano de escolaridade**. Tese de Doutorado, 2011. <http://hdl.handle.net/10451/6008>

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO À LUZ DA EPISTEMOLOGIA DA COMPLEXIDADE

Monique Carolina Corrêa Gomes¹

Resumo: Este trabalho traz uma série de reflexões a respeito do pensamento complexo, conceituando-o a partir dos estudos do sociólogo Edgar Morin sobre a complexidade e aplicando tais conceitos à área da educação, considerando, a partir disso, a necessidade desse pensamento no currículo dos cursos de licenciatura para reverberar essa complexidade em um âmbito escolar. Além disso, as reflexões, mediadas por uma pesquisadora e professora da educação básica carregada de sua subjetividade, trazem uma motivação ao ato de ensinar a partir da epistemologia apresentada, buscando a superação do pensamento simplificador que foi cultivado durante a trajetória da educação devido a uma fragmentação dos saberes em áreas do conhecimento que, apesar do grande incentivo da Base Nacional Comum Curricular, não tem considerado o contexto do todo articulado, fazendo com que a aprendizagem deixe de ser significativa ao aluno. Assim, a partir dos 7 princípios para a reforma do pensamento propostos por Morin, pretende-se trazer um impulsionamento para que a epistemologia complexa seja considerada na prática em sala de aula e também na formação inicial dos professores, trazendo reverberações na esfera educacional básica e proporcionando um ensino mais significativo para que o aluno construa seus conhecimentos em relação ao todo contextualizado.

Palavras-chave: Educação; Epistemologia; Complexidade.

1 INTRODUÇÃO: REFLEXÕES PARA UM PONTO DE PARTIDA

Para iniciar esse conjunto de reflexões, é necessário considerar o caráter separatista e simplificador que a sociedade ocidental vem cultivando ao longo do tempo. Como principal influência para o cerne dessa problemática, trarei aqui os estudos do filósofo e matemático francês René Descartes, que “desenvolveu o pensamento cartesiano que via, como fundamental, a decomposição de um problema em outros mais simples, até chegar a um grau de simplicidade suficiente para que a resposta se tornasse evidente” (D’esposito e Neves, 2015, p. 243), separando o conhecimento em partes, ou seja, simplificando-o para entender o todo.

Esse aspecto pode ser percebido em vários âmbitos sociais, mas me restringirei nesta escrita a pensar sobre o reflexo desse pensamento no ambiente educacional, visto que a escola possui uma espécie de reverberação de como a sociedade se comporta. Esse caráter separatista atinge essa instituição à medida em que “privilegia a separação em vez de praticar a ligação” (Morin, 2003, p. 14), ou seja, organiza o currículo de forma com que o estudante venha a pensar em “caixinhas”, poucas vezes promovendo uma interdisciplinaridade para que o aluno perceba que os conhecimentos são interligados, e que não é possível conhecer o todo se não conhecer particularmente as partes, nem conhecer as partes se não conhecer o todo, como bem pontuou Pascal (Morin, 2003, p. 13). Dessa forma, na educação há um tipo de “especialização” nas áreas de conhecimento de forma

1 Universidade de Santa Cruz do Sul, monique5@mx2.unisc.br

individual, fazendo com que sejam retiradas de seu contexto geral, do seu “todo”, que é o espaço no qual realmente encontrariam sentido.

É importante citar que esse trabalho foi o produto de alguns estudos que desenvolvi através de uma disciplina do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), na qual, enquanto pesquisadora e professora da educação básica, descrevo uma trajetória de reflexões realizadas no decorrer desta disciplina que estuda a epistemologia da complexidade, principalmente, a partir dos estudos do sociólogo francês Edgar Morin, que já foi citado anteriormente nessa escrita e nos ajuda a entender o pensamento complexo por ser um dos mais renomados pesquisadores da área. Essa contextualização é importante, pois o pensamento complexo parte do pressuposto de que o sujeito não pode se excluir de suas narrativas, ou seja, sempre vai imprimir sua subjetividade que não é possível ser dissociada no entendimento do todo.

Dessa forma, por meio das minhas experiências articuladas ao pensamento complexo exposto por Edgar Morin, eu teço uma caminhada repleta de reflexões que serão feitas nesta escrita, tomando como partida a necessidade desse pensamento na educação - algo que já está sendo incentivado pelo maior documento norteador das práticas pedagógicas, a Base Nacional Comum Curricular - e algumas considerações sobre a formação docente de forma a alcançar um ponto de chegada esperado: a complexificação no ato de ensinar, com o objetivo final de desconstruir esse pensamento simplificador e separatista que foi construído ao longo do tempo na educação.

Assim, ao alcançar o ponto de chegada através das reflexões complexas, não se pretende encerrar o assunto, pois ainda há uma longa trajetória a ser percorrida para que essa epistemologia ganhe espaço no meio educacional. O objetivo das considerações finais apresentadas no nosso ponto de chegada é trazer, a partir dos 7 princípios para a reforma do pensamento proposta por Morin, um impulsionamento para que a epistemologia complexa seja considerada na prática em sala de aula e também na formação inicial dos profissionais da educação, trazendo, a partir disso, reverberações na esfera educacional básica, proporcionando um ensino mais significativo para que o aluno construa seus conhecimentos em relação ao todo contextualizado.

2 REFLEXÕES SOBRE A NECESSIDADE DE UM PENSAMENTO COMPLEXO NA EDUCAÇÃO

Ao buscarmos a etimologia da palavra “complexo” encontramos imbricado nela o ato de “tecer junto”, ou seja, um pensamento que se opõe ao caráter separatista que impacta diretamente nas práticas educacionais, uma vez que, conforme citado anteriormente, o conhecimento construído no ambiente escolar é dividido em áreas do conhecimento que, muitas vezes, não se relacionam entre si.

Pensando a respeito desse pensamento, notamos que há um movimento unificador que emerge a partir do principal documento norteador da educação básica brasileira: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nela percebemos que, apesar de os componentes curriculares estarem divididos em áreas de conhecimento, há um forte incentivo à prática interdisciplinar na sala de aula, visando uma significação do aprendizado, como vemos na citação abaixo:

assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2018, p. 15).

Dessa forma, há a necessidade de realizar projetos interdisciplinares que articulem os objetos do conhecimento entre as diferentes áreas, fazendo com que o aluno seja o centro dessa complexidade, que une a aprendizagem do todo para que haja o desenvolvimento da aprendizagem das partes. Assim, o aluno precisará alcançar o seu protagonismo, visto que, na complexidade, não é possível estar fixo apenas em conceitos claros, distintos e fáceis, é preciso haver flexibilidade para tecer junto todos os conceitos aprendidos, e, assim, o aluno será capaz de, além de conceber o conhecimento, conceber o mundo em que vive, conceber a si mesmo em relação a este mundo, se conceber em relação ao outro e conceber a sua relação consigo mesmo. (Morin, 1985)

Além disso, conforme lemos no trecho retirado da BNCC, a consideração do contexto é essencial para trazer significação ao que está sendo aprendido pelo aluno, em consonância a isso, o pensamento complexo também fala a respeito da importância desse contexto. Através dos estudos de Morin, podemos ter mais clareza sobre a importância desse contexto, à medida em que entendemos que “o princípio da separação torna-nos talvez mais lúcidos sobre uma pequena parte separada do seu contexto, mas nos torna cegos ou míopes em relação à parte e o seu contexto” (2003, p. 14), ou seja, pensando em um contexto educacional, cada componente curricular possui sua autonomia para explicar seus conceitos de forma isolada, mas, dessa maneira, perdemos a sua significação no todo, dentro de um contexto maior de significação, que só pode ser compreendido em sua interlocução com as demais áreas do conhecimento.

Assim, é de suma importância o papel do educador nesse processo complexo de ensino, é essencial que ele possua a habilidade de transitar entre as áreas de conhecimento para contextualizar a sua prática em relação ao todo. Porém, essa não é uma tarefa fácil, visto que há muitas intempéries que atravessam esse processo, sendo uma delas a formação inicial desses profissionais em um contexto de graduação, na qual há uma matriz curricular que não considera tanto o pensamento complexo para o desenvolvimento da habilidade mencionada. Sendo assim, é preciso refletir sobre como essa formação docente vem acontecendo e de que forma poderia ser transformada para alcançar impactos positivos no meio educacional.

3 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Apesar de todo o incentivo que há na BNCC para uma prática interdisciplinar, com o objetivo de construir o conhecimento como um todo, ainda é difícil chegar a essa concepção dentro das escolas devido a uma cultura separatista que é cultivada por muitos educadores, partindo do pressuposto de que complexidade é sinônimo de complicação.

Justificando a impropriedade desse pressuposto, Morin (1985, p. 14) defende que “a complexidade não se reduz à complicação”, ou seja, não é complicado aplicar uma epistemologia complexa na sala de aula, mas é necessária uma mudança de pensamento, priorizando uma ação que junta ao invés de separar, que subverte a lógica da cultura educacional, na qual cada professor precisa se preocupar a respeito da construção de determinado conhecimento apenas pensando na sua área de atuação.

Porém, se refletirmos sobre a formação docente, percebemos que poucas são as ocorrências de interdisciplinaridade entre os cursos de licenciatura das diversas áreas, com exceção das disciplinas relacionadas às políticas educacionais e didáticas, que permeiam todos os currículos e costumam ser o único ponto de encontro entre esses futuros profissionais da educação. Isso é negativo à medida em que, desde a sua formação, o professor desenvolve suas habilidades docentes apenas em sua área, sem perceber como o conhecimento que vem construindo se relaciona com as demais áreas para formar um todo unitário com mais significação na trajetória escolar de seus alunos.

Assim, essa questão da interdisciplinaridade tem ganhado espaço nos estudos epistemológicos atuais. Os pesquisadores Calado e Petrucci-Rosa (2019) afirmam que a interdisciplinaridade possui uma grande importância para os currículos de licenciatura, pois há uma necessidade de um ensino mais integral na educação, que é o futuro campo de atuação para esses profissionais. Dessa forma, “é necessário na formação inicial dos professores, um currículo que permita articular os conteúdos apreendidos à realidade e problemas atuais, para que assim os professores formados estejam aptos a intervirem na sociedade, conscientes do papel social que exercem por transformações pela educação” (De Oliveira.; *et al.*, 2024, p. 322), mas, para que isso ocorra, as instituições de ensino superior devem buscar por uma reforma em seus currículos, adotando um pensamento complexo para a concepção de uma nova matriz curricular que visa “tecer junto” os conhecimentos das partes para alcançar o conhecimento do todo.

Além da lacuna da interdisciplinaridade na formação docente, que, como vimos, já vem sendo refletida pelos estudos com o intuito de ser superada ao longo do tempo, há uma grande preocupação com a desvalorização e sobrecarga do profissional docente, algo que o limita à medida em que o encarrega de demandas exaustivas e não proporciona um retorno que valorize esse trabalho. Dessa forma, apesar de possuir um desejo por um trabalho interdisciplinar e estar ciente de todos

esses benefícios à aprendizagem, a alta ocupação com demandas burocráticas e desvalorização profissional faz com que o docente se encontre, muitas vezes, desmotivado demais para adotar uma abordagem complexa, pois ela dependerá mais da disponibilidade do professor para que este venha a sair de sua “zona de conforto”, na qual reflete sobre o conhecimento apenas a partir de sua área para que, por meio desse movimento de desacomodação, consiga pensar a partir do todo.

Ainda assim, o ato de ensinar é algo que pode ser motivador quando se encontra uma razão para esse movimento. A partir dessa escrita, muitas razões estão sendo trazidas, mas uma delas é esse caráter transformador que o ato significativo de ensinar possui, e é sobre isso que vamos refletir no pensamento seguinte.

4 REFLEXÕES SOBRE O ATO DE ENSINAR

Tem um poema sobre águas
Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira [...]
(Barros, 1993)

É chegada a última etapa da caminhada proposta por essa escrita, na qual me ocuparei de falar a respeito do ato de ensinar, e, para isso, cabe a citação inicial dessa seção, na qual o eu-lírico do poema de Manoel de Barros fala sobre um menino que faz a brilhante descoberta de que “escrever seria o mesmo que carregar água na peneira” (*idem*), talvez ninguém o entendesse durante essa caminhada, mas o menino não desistia apesar da complexidade existente em seu ato.

Comparemos aqui este “carregar água na peneira” ao ato de ensinar, que proporciona ao docente a possibilidade de construir narrativas através da busca por novos conhecimentos, visto que, segundo o psicólogo cognitivista Jerome Seymour Bruner (*apud* Silva, I.; Silva, S.; Zanin, N., 2019), a ciência faz com que o pesquisador conheça e, através desse conhecimento, reconstrua sua realidade por meio da narração. Outrossim, como mencionado na reflexão anterior, é visto que a profissão do educador, muitas vezes cansativa pela alta demanda de trabalho, é pouco valorizada pelas esferas sociais, fazendo com que o profissional deixe de buscar por um pensamento complexo em sua prática para superar a realidade separatista que acompanha a trajetória da educação.

Ao fim dos versos do poema citado, a mãe do menino diz que ele irá “carregar água na peneira a vida inteira e preencher os vazios com as suas peraltagens” (*idem*). Considerando os contras citados para que a busca pela superação desse pensamento simplificador seja efetivo na prática educacional, a esperança docente se encontra nesse ato: de preencher os vazios - criados pela visão simplificadora - com as narrativas que constrói dia a dia enquanto professor. Dessa forma, há uma necessidade de buscar possibilidades que superem esse pensamento simplificador

na educação, esse é o ponto no qual pretendo chegar através da caminhada percorrida durante as reflexões propostas e é o que iremos refletir na próxima seção desta escrita.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLEXÕES SOBRE UM PONTO NO QUAL SE PRETENDE CHEGAR

A partir de todas as reflexões propostas por essa narrativa, alcançamos um ponto de chegada, o que não significa um ponto final às nossas reflexões enquanto cidadãos que pensam a respeito da educação como prática transformadora. Pelo contrário, o objetivo é fomentar ainda mais reflexões sobre como o pensamento complexo pode contribuir para um ensino ainda mais significativo para todos, gerando impactos positivos na sociedade como um todo.

Para que essas novas reflexões possam ser incentivadas, retomemos aqui a nossa caminhada por meio dessa breve escrita: iniciamos conceituando a complexidade e trazendo a necessidade da adoção dessa epistemologia na área da educação, mas, para isso, era preciso falar a respeito da formação docente como um momento originário a esse movimento. A partir das considerações sobre a urgência por mudanças nessa formação inicial do profissional da educação, dissertamos, de forma poética, a respeito do ato de ensinar, que passa por muitas intempéries no caminho, mas, ainda assim, possui um potencial transformador.

Assim, consideremos mais uma vez o reflexo educacional de uma epistemologia de ensino simplificadora, na qual, de acordo com Morin (2011, p. 59), faz com que nos esqueçamos que as partes não existem umas sem as outras, todas elas se inter-relacionam para compor o todo e, na sua separação, aspectos essenciais são perdidos por meio da simplificação, sendo retiradas de seu contexto, perdendo assim a sua significação. Pensando a partir disso, Morin novamente nos fala a respeito dessa complexidade, sendo muito importante para esta escrita não somente a menção ao problema da não-aceitação à complexidade, mas uma proposição à reforma do pensamento para que esse paradigma simplificador seja superado gradativamente na nossa sociedade.

Em sua obra “A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento” (2003), Morin destina um capítulo para falar a respeito de 7 princípios para que essa reforma - que inicia na nossa forma de pensar - reflita nas nossas ações. Assim, é preciso que os educadores considerem esses princípios como impulsionadores para a sua prática docente e que, além disso, essas diretivas sejam trazidas à tona para uma reestruturação dos currículos das licenciaturas para promover um pensamento complexo que reverbere no ambiente escolar. Vejamos quais são os 7 princípios aplicados ao contexto educacional em sala de aula²:

2 Os princípios e suas explicações foram retirados do livro mencionado, porém, foram trazidos para aplicação às reflexões propostas ao ambiente de sala de aula, destacando a necessidade de um pensamento complexo na educação. Sendo assim, a contextualização feita com a relação do princípio com a prática no ambiente educacional é um grifo da autora deste trabalho a partir de suas experiências pessoais com o assunto.

1. Princípio sistêmico organizacional: contextualiza o conhecimento construído pelo aluno, pois liga cada uma das partes - diferentes áreas de conhecimento - a um conhecimento em comum que perpassa por todas elas;
2. Princípio hologrâmico: revela que não apenas a parte se encontra no todo, mas o todo também compõe cada parte, ou seja, à medida em que conhecemos melhor o todo, é possível tornar o aprendizado das partes mais significativo;
3. Princípio do circuito retroativo: esse princípio traz uma ruptura à linearidade das relações de causa e efeito, assim como quando adotamos um pensamento complexo na educação, sendo assim, não somente o objeto do conhecimento impacta a aprendizagem, mas a aprendizagem ajuda a compor e dar significado para o objeto do conhecimento;
4. Princípio do circuito recursivo: nas palavras de Morin (2003, p. 95), este “é um circuito gerador em que os produtos e os efeitos são, eles mesmos, produtores e causadores daquilo que os produz”, assim, o aluno constrói o conhecimento à mesma medida em que o conhecimento constrói um novo indivíduo, mais apto para atuar significativamente na sociedade;
5. Princípio da autonomia/dependência: a partir desse princípio é possível perceber o quanto a produtividade humana estabelece um equilíbrio entre autonomia e dependência. Em um contexto escolar, há uma certa autonomia entre as áreas do conhecimento, mas elas possuem uma dependência a partir da qual será possível alcançar a compreensão do todo, mesmo que, por vezes, pareça que as áreas possuam um saber antagônico, aí que entra o princípio dialógico;
6. Princípio dialógico: este tem o objetivo de unir princípios que, naturalmente, deveriam se excluir. Um exemplo clássico é o grande embate dialógico entre a área das Linguagens e suas tecnologias com a área da Matemática e suas tecnologias, apesar de possuírem uma tendência à exclusão uma da outra, a partir do princípio dialógico conseguimos fazer com que as áreas se conversem para a construção do conhecimento como um todo;
7. Princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento: por fim, o último princípio revela o quanto o conhecimento é algo construído na subjetividade individual em que cada aluno/sujeito se inscreve, atuando sobre o todo com o conhecimento construído.

A partir dessa breve explanação dos princípios propostos por Edgar Morin para a reforma do pensamento, percebemos o quanto a aplicação dessa teoria pode ser benéfica para a construção do conhecimento em sala de aula. Além disso, a proposta vai diretamente ao encontro da abordagem da BNCC em relação à interdisciplinaridade. Dessa forma, percebemos que a epistemologia complexa precisa ser considerada na prática em sala de aula e também na formação inicial dos profissionais da educação, trazendo, a partir disso, reverberações na esfera educacional básica, proporcionando um ensino mais significativo para que o aluno construa seus conhecimentos em relação ao todo contextualizado.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. **O Menino que Carregava Água na Peneira**. Rio de Janeiro: Record, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CALADO, Henrique Carvalho; PETRUCCI-ROSA, Maria Inês. **Formação de professores de Física e interdisciplinaridade**: episódios de refração política em narrativas de reforma curricular. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v.25,n.2, p. 523-538, 2019.

DE OLIVEIRA FILHO, F. S.; *et al.* **A importância da interdisciplinaridade durante os cursos de Licenciatura.** *Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, [S. l.], v. 8, p. 318-326, 2024. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/212>. Acesso em: 24 ago. 2024.

D'ESPOSITO, M. E. W.; NEVES, R. DA C. **Pesquisando a partir da perspectiva da complexidade na área de linguística Aplicada.** *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 31, n. 1, p. 239-259, jan. 2015.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução: Eloá Jacobina. - 8a ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Da necessidade de um pensamento complexo.** In: MARTINS, F. M.; SILVA, Juremir M. da (org). *Para navegar no século XXI.* 3ª ed. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2003.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade.** Mira-Sintra.Pt: Publicações Europa-Ámerica, 1985.

SILVA, I.; SILVA, S.; ZANIN, N. **O uso de narrativas (auto) biográficas em pesquisas qualitativas.** *Gavagai - Revista Interdisciplinar de Humanidades*, v. 6, n. 1, p. 11-33, 17 dez. 2019.

SABATO VERSUS SARTRE: ENTRE A ESSÊNCIA E A EXISTÊNCIA¹

Margarete Hülsendeger²

Com o tempo, o presente torna-se passado e os sonhos do futuro tornam-se realizações imperfeitas e mortas. A vida é relativa, pois é temporária por excelência³ (Sábato, 1963, p. 177, tradução minha).

Resumo: Este artigo explora a complexa relação entre Ernesto Sabato e Jean-Paul Sartre, destacando a ambivalência do pensamento sabatiano em relação ao filósofo francês. Sabato critica Sartre por sua inclinação para o pensamento abstrato e platônico, contrastando-o com o existencialismo que, para ele, deveria focar na realidade concreta do corpo humano. No entanto, apesar das críticas, Sartre mantém para Sabato o status de um exemplo de coragem e integridade intelectual, um “mártir” do pensamento que, apesar de suas contradições, serve como uma referência importante para refletir sobre os conflitos humanos e filosóficos. Assim, neste artigo são analisados alguns dos ensaios de Sabato, em especial, *Hombres y engranajes* (1951) *Heterodoxia* (1953), *El escritor y sus fantasmas* (1963), *Tres aproximaciones a la literatura de nuestro tiempo* (1968), apontando como o autor argentino, ao examinar obra sartriana, considerava-o um “paradoxo”: um existencialista que, ao rejeitar o corpo em favor das abstrações, parece distanciar-se dos princípios fundamentais do existencialismo.

Palavras-chave: Ernesto Sabato; Jean-Paul Sartre; Existencialismo; Literatura; Pensamento abstrato.

INTRODUÇÃO

Ernesto Sabato⁴ (1911-2011), um dos mais importantes escritores argentinos do século XX, é amplamente conhecido por suas obras de ficção e ensaios críticos que exploram temas profundos e complexos sobre a condição humana e a literatura. Sua escrita é marcada por uma abordagem intensa e muitas vezes contraditória em relação a outros autores e suas obras, refletindo seus próprios afetos e anseios. Entre os escritores que Sabato analisou com especial profundidade está Jean-Paul Sartre (1905-1980), uma figura central no movimento existencialista e um dos mais influentes filósofos do século XX.

1 Este texto é um recorte de minha tese de doutorado (Hülsendeger, 2020) em Teoria da Literatura cujo objetivo geral foi investigar como a aversão ao espírito científico, manifestada por Ernesto Sabato em seus ensaios, transparece na sua obra ficcional. O trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 [This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 00].

2 Doutora em Teoria da Literatura. Escola de Humanidades/Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. E-mail: margacenteno@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5215940595095>. ID ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4991-9769>

3 “Mediante el tiempo, el presente se convierte en pasado y los sueños del futuro en imperfectas y muertas realizaciones. La vida es lo relativo, ya que es lo temporal por excelência”.

4 Optou-se por utilizar a grafia de Sabato, sem acento, tendo como base as informações presentes na biografia escrita por Julia Constenla que explica tratar-se de um nome originário da Itália, mais especificamente da Calábria (Constenla, 2011). Como muitas obras (brasileiras e argentinas) apresentam o nome do autor com acento, nesses casos, escolheu-se respeitar as informações da ficha catalográfica.

Sartre, com sua obra *A náusea* (1938) e suas principais contribuições filosóficas em *O ser e o nada* (1943), é frequentemente considerado um dos maiores defensores do existencialismo, uma filosofia que coloca o homem no centro de suas próprias escolhas e experiências. Sartre defende que a existência precede a essência, argumentando que os indivíduos são responsáveis por criar seu próprio significado e valores em um mundo sem sentido intrínseco.

No entanto, Sabato, que por um lado demonstra uma clara admiração pela coragem intelectual de Sartre e pela profundidade de sua obra, também manifesta uma crítica significativa à sua filosofia. Para Sabato, Sartre representa um paradoxo intelectual: um existencialista que, paradoxalmente, se afasta das realidades materiais e concretas em favor de um pensamento mais abstrato e platônico. Este contraste fica especialmente evidente quando Sabato explora a dualidade entre o espírito e o corpo na obra de Sartre, destacando um suposto conflito entre a teoria e a prática existencialista.

Neste artigo examina-se as críticas que Sabato faz a Sartre, analisando como o escritor argentino aborda e interpreta o pensamento sartreano em suas obras. Serão analisadas algumas das obras ensaísticas de Sabato que tratam de Sartre, em especial, *Hombres y engranajes* (1951), *Heterodoxia* (1953), *El escritor y sus fantasmas* (1963) e *Tres aproximaciones a la literatura de nuestro tiempo* (1968). A análise buscará esclarecer a complexa relação entre os dois autores, explorando as tensões entre a filosofia existencialista de Sartre e as reflexões que Sabato expressa a partir de sua própria perspectiva literária e filosófica.

A DUALIDADE EXISTENCIALISTA

O escritor argentino Ernesto Sabato inúmeras vezes reconheceu ser um homem de grandes paixões e terríveis obsessões. Isso vale para temas e pessoas. Assim, muitos autores e obras são citados ao longo dos seus ensaios, algumas vezes de forma elogiosa e outras nem tanto. Geralmente, são citações curtas, com poucos autores merecendo textos mais longos ou críticas mais extensas. Esse movimento demonstra que o cânone de Sabato não era fixo ou rígido, mas um espaço onde obras e autores entravam e saíam conforme as circunstâncias e as motivações experimentadas pelo autor.

O primeiro livro no qual aparecem, com mais evidência, autores e obras que o influenciaram é *Heterodoxia* (1953), seu terceiro livro de ensaios. Nessa obra, as citações são numerosas, todas tendo valor por si mesmas em relação ao que o autor está querendo comunicar. É assim, por exemplo, com o aforismo “*Sobre el dormir*” no qual cita Baudelaire, em francês – “A propósito do sonho, aventura sinistra de todas as noites...”⁵ (Sabato, 2011b, p. 23, tradução de Janer Cristaldo) –, referindo-se a sua fixação sobre o que acontece durante os sonhos. Ou quando, ao falar de Deus, o faz

5 “À propos du sommeil, aventure sinistre de tous les soirs...”

indiretamente citando Stendhal: “A única desculpa de Deus é que ele não existe”⁶ (Sabato, 2011b, p. 38, tradução minha). Muitos outros nomes são mencionados, como Blaise Pascal, Paul Valéry, Miguel de Unamuno, Soren Kierkegaard, Gustave Flaubert, Charles Augustin Sainte-Beuve, Friedrich Nietzsche, Fiódor Dostoiévski e Edgar Allan Poe. No entanto, conforme seus ensaios são publicados, percebe-se que certos autores chamam a sua atenção mais do que outros, um deles é o filósofo e escritor francês Jean-Paul Sartre.

Em *Tres aproximaciones a la literatura de nuestro tiempo* (1968), Sabato inicia condenando Sartre por, em 1964, ter renegado sua obra de ficção, chegando a dizer que *A náusea* (1938) não teria nenhum sentido quando “em alguma parte do mundo há uma criança morrendo de fome” (Sabato, 1994, p. 9). Uma declaração que aborrece Sabato porque, para ele, o papel redentor da literatura é incontestável, e suas possibilidades e funções estão acima da miséria e da injustiça social. Assim, não tem reparos em “acusá-lo” de ser platônico e racionalista, características que Sabato associa ao pensamento científico. Sartre torna-se, então, o pretexto perfeito para expor suas ideias sobre arte, ciência e literatura.

Seguindo uma prática observada em outros ensaios, velhos argumentos são trazidos novamente à luz para serem reiterados, às vezes, com as mesmas palavras e expressões mordazes utilizadas em outros textos. A arte, em geral, e o romance, em especial, voltam a surgir como os únicos instrumentos capazes de elevar o ser humano desde sua simples condição zoológica, pois permitem “o acesso aos cumes da realidade espiritual” (Sabato, 1994, p. 17). Escrever romances torna-se a chave, ou a resposta, para a salvação do homem massacrado pela temível máquina dos “Tempos Modernos”. Por outro lado, a ciência continua sendo a grande vilã das análises de Sabato. A “Ciência Abstrata” (as maiúsculas são dele) só tem um propósito: a conquista do objeto. Nessa conquista, o homem concreto (h) acaba ficando em segundo plano, com seus sentimentos e intuições sendo “guilhotinados” em nome de uma abstração chamada Humanidade. Essa situação agrava-se pela mecanização trazida pelos avanços da ciência; uma mecanização, própria do espírito científico, capaz de gerar diferentes formas de abuso, como a fome e a miséria. E, nesse contexto, ele situa Sartre, que, ao considerar o corpo repulsivo, acaba afastando-se das necessidades da matéria e aproximando-se do pensamento abstrato, atributo da ciência e da técnica.

Contudo, apesar das críticas a Sartre, no livro *Entre o sangue e as letras*, publicado originalmente em 1988, Sabato diz a Carlos Catania que reverencia Jean-Paul Sartre porque ele era uma das “testemunhas mais representativas de nosso tempo, não só por sua lucidez como também pela sua coragem” (Sabato, 2015, p. 163). Um homem que, mesmo quando atacado por todos os lados, sempre representou aquilo que um escritor deve ser: “uma testemunha insubornável” (Sabato, 2015, p. 163).

6 “La única excusa de Dios es que no existe”.

A admiração de Sabato por Sartre é construída ao longo de seus ensaios. Apesar de em *El escritor y sus fantasmas* Sartre ser citado 22 vezes e em *Tres aproximaciones a la literatura de nuestro tiempo* merecer um extenso ensaio com seu nome – “Sartre contra Sartre ou a missão transcendente do romance” –, em *Uno y el universo* (1945) o escritor francês não é mencionado, e em *Hombres y engranajes* (1951) aparece em apenas três momentos, todos no ensaio “¿Y entonces qué?”.

Uma possível justificativa para esse aumento de interesse é que Sartre tornou-se, para Sabato, um modelo de humanista, com a capacidade de ouvir “ao homem perturbado pela grande crise do nosso tempo”⁷ (Sabato, 1976, p. 127, tradução minha). Todavia, ao contrário de figuras como Dostoievski, um escritor sem defeitos, Sartre apresenta-se com um perfil mais humano e, portanto, menos perfeito. Um homem cheio de contradições e idiosincrasias que Sabato não terá problemas em explorar, nem que para isso precise estabelecer relações, muitas vezes, extravagantes.

Quando, no final da década de 1930, Sabato começou a questionar se deveria ou não continuar na ciência⁸, Sartre tornou-se uma espécie de “farol na escuridão”. Dessa época, ele sempre lembraria da influência que *A náusea* (1938) exerceu sobre ele: “a existência, como o personagem de *A náusea*, parecia-me um labirinto sem sentido, gigantesco e gelatinoso; e, como ele, senti a ansiedade de uma ordem pura, de uma estrutura de aço polido, nítida e forte”⁹ (Sabato, 2011a, p. 12-13, tradução minha).

O livro de Sartre foi publicado quando Sabato trabalhava em Paris, no Laboratório Joliot-Curie e, segundo ele, suportava a estreiteza espiritual e a vaidade dos cientistas que ali pesquisavam enquanto a guerra se aproximava. Sabato acabaria identificando-se com o protagonista do livro, Antoine Roquentin, um personagem introspectivo, com medo das mudanças que estão por vir e as quais não consegue compreender. Semelhante ao que acontecia com Sabato, Roquentin percebia a mudança, mas, sem saber localizá-la ou medir a sua intensidade, perguntava-se: “Mas onde? É uma mudança abstrata que não se fixa em nada. Fui eu que mudei? Se não fui eu, então foi esse quarto, essa cidade, essa natureza; é preciso decidir. Acho que fui eu que mudei” (Sartre, 2000, p. 18).

A náusea, primeiro romance de Sartre, foi um marco dentro da literatura existencialista, apresentando todos os princípios do existencialismo que seriam mais tarde postulados em *O ser e o nada* (1943), principal obra filosófica do autor.

7 “(...) al hombre conturbado por la gran crisis de nuestro tiempo”.

8 Sabato era Doutor em Física e, antes de dedicar-se a literatura, havia lecionado as disciplinas de Mecânica Quântica e Teoria da Relatividade, na Universidad de La Plata.

9 “(...) la existencia, como al personaje de *La náusea*, se me aparecía como un insensato, gigantesco y gelatinoso laberinto; e como él, sentí la ansiedad de un orden puro, de una estructura de acero pulido, nítida y fuerte”.

Entretanto, Sabato dizia não acreditar no existencialismo de Sartre, afirmando que, enquanto o escritor francês era conscientemente um existencialista, psicanaliticamente era um platônico (Sabato, 2011b, p. 66-67). Essa divisão geraria um paradoxo que, de acordo com Sabato, explicaria muitas das incongruências percebidas em Sartre.

Quando Sabato analisa os pressupostos teóricos do existencialismo de Sartre, ele afirma haver um conflito entre o que o escritor francês prega e o que realmente pensa. Assim, se, de um lado, o existencialismo sartreano coloca o homem no centro das decisões, conectando-o com o mundo real, o mundo das coisas concretas, por outro, há um Sartre que rejeita tudo o que tem relação com o corpo, ou seja, com a matéria. Conforme Sabato, em *A náusea*, será possível encontrar a chave para um melhor entendimento do pensamento sartreano, pois nele aparece seu desdém pelo corpo e sua inclinação pela matemática e, como consequência, pela lógica. Essa dicotomia provocaria um desdobramento conceitual que levaria Sartre, mesmo que inconscientemente, a uma filosofia racionalista e platônica.

Definir Sartre como platônico significa dizer que, apesar de seu compromisso com o homem – “O homem nada mais é do que aquilo que ele faz a si mesmo: esse é o primeiro princípio do existencialismo” (Sartre, 1987, p. 6) –, ele está, na verdade, conectado ao mundo das ideias, do abstrato, um pensamento que, segundo Sabato, exclui o homem. Por essa razão, na obra do escritor francês, seria possível perceber a presença de duas grandes obsessões: “a sujeira e o olhar; e ambos nada mais são do que consequências de uma obsessão única, poderosa e central: o corpo”¹⁰ (Sabato, 1963, p. 195, tradução minha).

O corpo, para Sartre, segundo Sabato, torna-se uma representação da imundície, da putrefação, da náusea e do vômito. A visão (ou o olhar), por outro lado, sendo o sentido menos corporal, é mais “intelectual” e “limpo”, pois, atuando à distância, com a luz sendo seu instrumento, não precisa tocar a realidade. Como resultado, a visão, ao contrário dos outros sentidos humanos, é a que mais se aproxima do mundo imaterial, do espírito puro; valorizar a visão em detrimento dos outros sentidos humanos é aproximar-se da concepção platônica e, por consequência, afastar-se do homem concreto. É nesse ponto que residem as contradições que Sabato vislumbra em Sartre, pois como pode um existencialista distanciar-se do homem?

A partir do poder quase sobrenatural que Sartre atribuía ao olhar dos outros, era possível derivar não só sua obra de ficção, como também seu pensamento. Por causa disso, conforme Sabato, o aforismo que sintetizava a obra sartreana era: “Tenho vergonha, portanto existo” (Sabato, 1994, p. 10). Essa ideia provaria que Sartre era um homem obcecado pelo corpo e angustiado por sentimentos de inferioridade, razão pela qual um personagem sartreano jamais é visto nu. Essas

10 “(...) la suciedad y la mirada; y ambas no son sino la consecuencia de una única obsesión, poderosa y central: el cuerpo”.

questões Sabato as ilustra utilizando, como referência, além de *A náusea*, outra obra famosa de Sartre, *O muro* (1939):

Em *O muro*, Eróstrato deseja ver os homens de cima, porque os homens “não sabem como combater aquele grande inimigo da humanidade, a perspectiva do prumo”. No mesmo volume, Lulú quer ficar invisível, observar a amiga e ouvi-la gemer sem que ela consiga vê-la. Luciano também gosta de se imaginar invisível, e um de seus prazeres favoritos é espiar pelo buraco da fechadura, ver sem ser visto¹¹ (Sabato, 1963, p. 195, tradução minha).

Os personagens se escondem dos outros e até de si mesmos, na tentativa de também ocultar as necessidades de seus corpos. Isso fica confirmado, segundo Sabato, em *O ser e o nada*, pois, em suas páginas, “aparece significativamente reiterado o tema da invisibilidade e do sobrevôo” (*sic*) (Sabato, 1994, p. 11). Como forma de argumentação, Sabato exemplifica essas ideias traçando um paralelo entre Sartre e o filósofo grego Sócrates.

Para o escritor argentino, Sócrates e Sartre tinham problemas com o corpo porque, sendo feios, “odeiam o corpo, detestam as mulheres, têm nojo do que é macio e viscoso, do que é contingente e sensorial. Ambos anseiam por um mundo platônico”¹² (Sabato, 2011b, p. 66, tradução minha). Ambos acreditavam que a encarnação da alma representava a queda no pecado original e que o corpo, ao se unir ao mundo das coisas, encaixava-se na cadeia de causas e consequências do universo material. Ademais, ainda de acordo com Sabato, o filósofo grego, assim como o francês, argumentava que todo conhecimento podia ser alcançado pela razão e que o corpo, com suas necessidades, apenas cega e perturba, impedindo que o homem alcance a “verdade”. Por isso, Sócrates volta-se para as formas abstratas, pois, sendo puras, estão desprovidas dos atributos característicos da matéria (ou da carne), o que explicaria por que “o racionalismo surgiu entre os gregos precisamente porque eram um povo dominado por paixões e vícios”¹³ (Sabato, 1963, p. 194, tradução minha).

É possível perceber nas análises de Sabato uma associação de ideias bastante original. Sartre, como Sócrates, era um homem feio e essa feiura o tornava obcecado pelo corpo. É essa obsessão que o leva a procurar nas ideias abstratas uma forma de depuração para a sujeira que ele associa às funções corporais. Desse modo, seu pensamento filosófico estaria carregado de conceitos platônicos e racionalistas

11 “En *El muro*, Eróstrato ansia ver a los hombres desde arriba, pues los hombres «no saben combatir ese gran enemigo de lo humano que es la perspectiva a plomo». En el mismo volumen, Lulú quiere ser invisible, observar a su amiga y oír la gemir sin que ella pueda verla. Luciano gusta imaginar, asimismo, que es invisible, y uno de sus todopoderosos placeres favoritos es el de espiar por el agujero de una cerradura, para ver sin ser visto”.

12 “(...) odian el cuerpo, detestan a la mujer, sienten repugnancia por lo blando y viscoso, por lo contingente y sensorial. Los dos ansían un mundo platónico”.

13 “(...) el racionalismo surgió entre los griegos precisamente por ser un pueblo dominado por las pasiones y los vicios”.

que entrariam em contradição com suas ideias existencialistas. O angustiado e introvertido Roquentin, personagem de *A náusea*, é a representação dessa dualidade entre a essência (o imaterial) e a existência (a matéria). Enquanto Sartre, o existencialista, defende que tudo depende do homem, daquilo que ele escolhe ser e dos atos que ele pratica – afinal, a primeira consequência do existencialismo é tornar todo o homem responsável por sua existência – o Sartre de Sabato está mergulhado na inquietude, pois não aceita o corpo, vendo-o como algo sujo que precisa de alguma forma de purificação.

A visão de Sabato, sob muitos aspectos, era uma visão em preto e branco. No que se refere às suas ideias sobre ciência e literatura, não havia meio termo, e todos que mostrassem qualquer tipo de inclinação para o “científico” eram severamente criticados. Jean-Paul Sartre era uma espécie de enigma difícil de desvendar: um existencialista, autor de uma obra (*A náusea*) que impactou Sabato a ponto de ele identificar-se com seu protagonista, mas também um escritor que, inconscientemente, ao voltar-se para o pensamento abstrato, afastou-se da matéria e, portanto, do homem concreto. Para provar esse ponto de vista, Sabato comparava Sartre a Sócrates, vendo nos dois o mesmo problema: a feiura. Uma feiura que os levava a rejeitar a carne, encontrando nas formas abstratas o alívio para seus complexos com o corpo. Por essa razão, Sabato afirmava que Sartre não era um “verdadeiro existencialista”, porque, ao preocupar-se com o corpo (ou com a feiura dele), o escritor francês estava negando as bases do existencialismo. Mais do que o pensamento sartreano, o que, muitas vezes, revela-se na narrativa sabatiana é o que Sabato acreditava ser esse pensamento.

Personagens como Juan Pablo Castel (*El túnel*), Fernando Vidal Olmos (*Sobre héroes y tumbas*) e até uma das versões ficcionais do autor, o enigmático “R” (*Abaddón, el exterminador*), são seres divididos entre os desejos da carne e as necessidades do espírito e, por conta disso, homens “feios”. Ao contrário de Sartre ou Sócrates, a feiura desses personagens não aparece no corpo físico, mas como algo vindo diretamente de suas almas. Há neles uma espécie de dualidade que lhes permite interagir, não necessariamente de forma harmoniosa ou equilibrada, com as distintas realidades que constituem a natureza humana: a carnal e a espiritual. Assim, as contradições que Sabato percebe em Sartre ele as transfere para seus personagens, que combatem seus impulsos carnis com devaneios filosóficos e ações que pretendem simular o pensamento científico.

Sartre, com um existencialismo que não convence Sabato, transforma-se, então, em uma referência quando deseja alertar para os conflitos aos quais o homem está sujeito. Sabato vê na “náusea” de Sartre pelo corpo uma propensão ao que é nítido, limpo, racional e abstrato, em sintonia com o pensamento platônico, mas em desacordo com os fundamentos do que ele considerava o “verdadeiro” existencialismo. Na leitura dos ensaios de Sabato sobre Sartre, percebe-se que essa ambiguidade não afeta seu respeito e consideração pelo escritor e filósofo francês. O escritor argentino, ao teorizar sobre o pensamento sartreano, está fazendo o que

se espera de um ensaísta: refletir sobre um tema que lhe interessa, oferecendo uma nova interpretação e permitindo que o leitor chegue às suas próprias conclusões. Não obstante, apesar das críticas, Sartre jamais deixou de ser, para Sabato, o homem honrado e corajoso que nunca vacilou quando atacado, mostrando sua independência de raciocínio e constituindo-se em um exemplo a ser seguido, “um mártir” (Sabato, 1994, p. 10).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de Ernesto Sabato sobre Jean-Paul Sartre revela uma complexa dinâmica entre admiração e crítica, que ilumina tanto as contribuições quanto as contradições presentes na filosofia existencialista de Sartre. Embora Sabato reconheça Sartre como um pensador de profunda coragem e lucidez, sua avaliação também expõe uma série de tensões e paradoxos que desafiam a coerência interna do existencialismo sartreano.

Um dos principais pontos de discordância é a discrepância entre o compromisso de Sartre com a liberdade e a autonomia individual e sua inclinação por uma abordagem filosófica mais abstrata e platônica. Sartre defende a centralidade do ser humano e suas escolhas na definição de sua existência, um princípio fundamental do existencialismo. No entanto, Sabato observa que Sartre frequentemente se volta para conceitos mais abstratos, distantes das realidades concretas e materiais da experiência humana. Esse afastamento do concreto em favor do ideal e do abstrato representa uma tensão crucial, evidenciando uma incongruência entre os fundamentos do existencialismo e a abordagem filosófica adotada por Sartre.

A comparação entre Sartre e Sócrates, com a ênfase na “feiura” e na aversão ao corpo, destaca como Sartre, assim como Sócrates, lida com questões existenciais profundas através da busca por uma forma de pensamento mais puro e idealizado. Essa análise sugere que a preocupação de Sartre com a matéria e com o corpo, associada a um desejo de transcender as imperfeições físicas, reflete uma tentativa de resolver suas próprias ansiedades sobre a condição humana. A aversão ao corpo e a busca por uma realidade mais “limpa” e “racional” são vistas por Sabato como manifestações de um desejo de escapar das limitações e imperfeições do mundo material.

Essa abordagem crítica oferece uma compreensão mais profunda das discrepâncias no pensamento de Sartre, revelando como suas teorias filosóficas podem refletir seus próprios conflitos pessoais e existenciais. A análise de Sabato não apenas ilumina as complexidades do pensamento sartreano, mas também proporciona uma reflexão sobre como filósofos e escritores enfrentam as contradições inerentes à natureza humana. A relação entre Sartre e as ideias de liberdade, responsabilidade e a realidade concreta torna-se mais clara através dessa crítica, que questiona se Sartre, apesar de suas intenções existencialistas,

não acaba se distanciando dos princípios fundamentais que ele mesmo ajudou a definir.

REFERÊNCIAS

CONSTENLA, Julia. *Sabato, el hombre*. La biografía definitiva. Buenos Aires: Sudamerica, 2011.

SÁBATO, Ernesto. *El escritor y sus fantasmas*. 1ª ed. Buenos Aires: Aguilar, 1963.

SABATO, Ernesto. *La cultura en la encrucijada nacional*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1976.

SÁBATO, Ernesto. *Três aproximações à literatura de nosso tempo: Sartre, Borges, Robbe-Grillet*. Tradução Janer Cristaldo. São Paulo: Ática, 1994.

SABATO, Ernesto. *Hombres y engranajes*. Buenos Aires: Seix Barral, 2011a (Edición especial para La Nación).

SABATO, Ernesto. *Heterodoxia*. Buenos Aires: Seix Barral, 2011b (Edición especial para La Nación).

SABATO, Ernesto. *Antes del fin*. Buenos Aires: Seix Barral, 2011c (Edición especial para La Nación).

SABATO, Ernesto. *Entre o sangue e as letras: conversas com Carlos Catania*. Tradução, prefácio e notas João Francisco Duarte Jr. Campinas: UNICAMP, 2015.

SARTRE, Jean Paul. *O existencialismo é um humanismo*. A imaginação: Questão de método. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Tradução de Rita Correia Guedes, Luiz Roberto Salinas Forte, Bento Prado Júnior. 3. Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

SARTRE, Jean-Paul. *A náusea*. Tradução de Rita Braga. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000. (Coleção Grandes Romances).

SNobbISM AND THE AMERICAN DREAM IN F. SCOTT FITZGERALD'S NOVEL THE GREAT GATSBY

Antonius Gerardus Maria Poppelaars¹

Abstract: The American dream consists of the belief that anyone can achieve success, regardless of social standing through hard work and self-reliance. The American dream originates from the colonial United States and the Declaration of Independence (1776). But, there are factors that prevent American citizens to achieve success, such as snobbism. For example, the novel *The Great Gatsby* (1925) by F. Scott Fitzgerald portrays Jay Gatsby's struggle to be accepted by the rich and snobbish traditional families. Ironically, Gatsby himself tries to be accepted through snobbism. Gatsby's antagonist is Tom Buchanan who personifies the traditional families and is married to Daisy, Gatsby's ex-fiancée. Tom undermines Daisy's romantic feelings for Gatsby and is responsible for Gatsby's death. Therefore, the purpose of this article is to describe the falseness and the snobbism of the American dream from a historical-literary and descriptive perspective. It is noted that the emptiness of the American dream is masterfully portrayed by Fitzgerald's novel, as traditional families, the nouveau riche and the working class have all become losers. Gatsby's inglorious death serves as a literal and allegorical funeral of the American dream, which is buried with Gatsby.

Keywords: *The Great Gatsby*; American dream; Snobbism.

INTRODUCTION

The American dream refers to the belief that anyone can achieve success, regardless of social standing and through hard work, economic freedom and self-reliance. The American dream dates from the colonial times of the United States and the Declaration of Independence (1776). But, there are factors that prevent American citizens from achieving happiness and success, such as snobbism.

Snobbism, as described by the Merriam-Webster Dictionary, is the act of one who seeks association with those regarded as social superiors or one who tends to avoid those regarded as inferior. Snobbism is also characterized by having an attitude of superiority in regard to knowledge or taste.

Bigsby (2005, p. 382) states that "a central theme of American writing has been an argument with the American dream [...]". As such, the illusion that the American dream is democratic and accessible to all is likewise one of the main themes of F. Scott Fitzgerald's canonized classic novel *The Great Gatsby* (1925). For example, the novel portrays the struggle of Jay Gatsby to be accepted by the rich and traditional old money families.

Unfortunately, Gatsby encounters nothing but snobbism, insults and suspicion with respect to the origins of his wealth and lineage. Ironically, Gatsby himself tries to be accepted through snobbism. Gatsby's antagonist is Tom Buchanan, the personification of the traditional old money families, and married to Daisy, Gatsby's

¹ Mestre em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduado em Letras Inglês (UFPB). E-mail: antoniuspopulus@gmail.com.

ex-fiancée. Tom undermines Daisy's romantic feelings for Gatsby and is responsible for Gatsby's death.

Thus, the purpose of this article is to study how the American dream is described and criticized in Fitzgerald's novel and why the false American dream is a reason for Gatsby's death. Furthermore, Gatsby's own behaviour is questioned as he also uses snobbism. But, the American dream does not only cut Gatsby's dramatic life short. The old money families as well as the working class suffer from the false expectations of the American dream, as will be discussed in this article.

The research of this article is carried out through a historical-literary, bibliographical and descriptive perspective. A descriptive research contains the description of information through examples and is intended to help the reader to visualize and understand the information (KEY, 2007). Books, websites and specialised magazines were studied in order to materialize the objectives.

This introduction is followed by a cultural-historical overview of the American dream; "the snobbism of old money families"; "Gatsby's snobbism" and "The Valley of the Ashes as a metaphor for the dark side of the American dream". The article will conclude with the final considerations. However, the first section of this article will discuss *The Great Gatsby* and its time since "[...] to understand the culture of a people, it is necessary to know the society where they live and are²" (FERREIRA, 2011, p. 61).

THE GREAT GATSBY AND ITS TIME

The novel *The Great Gatsby* portrays the relation of the narrator Nick Carraway with Jay Gatsby and Gatsby's obsession to win back the love of Daisy Buchanan, his former girlfriend. Fitzgerald's novel was published in 1925, at the height of the Roaring Twenties. The Roaring Twenties occurred in the aftermath of the First World War (1914-1918). This period represents a decade of economic growth due to wartime recovery which increased the spending on consumer goods such as cars, houses, telephones, radios and electrical appliances (MOORE, 2015).

The economic growth in the United States reflected on all layers of society and arts. For instance, during the Twenties, works of young writers appeared; the Lost Generation. These writers were disillusioned and cynical as a result of the cruelty during the First World War. Several of them, Fitzgerald, Ernest Hemingway and Gertrud Stein, lived in Paris to escape the hedonism in the United States (MIZENER, 1974).

Jazz music and dancing became popular in the Twenties. In this context, the period is also known as The Jazz Age. Fitzgerald "[...] was the self-appointed

2 "[...] para compreender a cultura de um povo, é preciso conhecer a sociedade onde ele vive e está".

spokesman for the Jazz Age, a term he takes credit for coining, and he gave it its arch-high priest and prophet”, as Pierson (p. 638, 1970) mentions.

The Twenties were also marked by more equality for American women, such as the right to vote in 1920. As a consequence of the right to vote, more women pursued careers and attended universities (MOORE, 2015). Jazz and dancing were popular amongst the Flappers, young women with bobbed hair and short skirts. They drank alcohol, smoked, practiced sports and drove cars, which expressed their relative sexual freedom and the escape from the rigid Victorian values and beauty standards such as long-haired voluptuous women (RABINOVITCH-FOX, 2016). For instance, Nick describes his girlfriend Miss Jordan Baker as a typical Flapper who practices sports in a fanatical way and as “[...] a slender, small-breasted girl, with an erect carriage [...]” (FITZGERALD, 1994, p. 17).

Eventually, women were still expected to stay at home after the marriage to take care of the children, to cook and clean. For instance, Daisy Buchanan has been identified as a typical Flapper in the novel, but she submits to the expectations of her upper class environment. She is a loving mother and a charming host to her guests. In addition, she chooses to stay with Tom, who provides her social and financial security (BEWLEY, 1968).

The Roaring Twenties were also characterized by the Prohibition. Around 1900, through protestant initiative, a campaign started to restrict the use of narcotics, alcohol and gambling. This campaign led to the National Prohibition Act, also known as the Volstead Act (1919), which illegalized the manufacturing, import and sale of alcohol in order to lessen domestic abuse, crime and drunkenness. These unpopular restrictions on alcohol caused opportunities for organized crime, such as bootlegging³, which blossomed during the 1920s (MOORE, 2015).

Anti-Semitism was another feature of the Jazz Age, present in *The Great Gatsby*. Anti-Semitism was provoked by anti-immigration policies to block the entrance of non-Europeans and non-Christians. An example of anti-Semitism in the novel occurs when Nick meets Gatsby and Wolfsheim, a Jewish character, who is connected to Gatsby’s bootlegging. Nick describes Wolfsheim as “a small, flat-nosed Jew [...] with two fine growths of hair which luxuriated in either nostril. After a moment I discovered his tiny eyes [...]” (FITZGERALD, 1994, p. 75). In the same vein, Mrs. McKee, a guest at Myrtle’s apartment expresses anti-Semitism: “I almost married a little kyke [...]. I knew he was below me” (FITZGERALD, 1994, p. 40).

All in all, it is remarkable “[...] how well Fitzgerald caught [...] the pitch and heat of a time and place [...] immediately after the first war” as Mizener (p. 23, 1974) suggests. In fact, *The Great Gatsby* depicts life during the Roaring Twenties elaborately: women rights, fashion and Flappers, economic growth, the literary scene as well as the Prohibition and anti-Semitism.

3 Bootleg alcohol is illegally manufactured alcohol during the Prohibition 1920-1932).

THE AMERICAN DREAM: A HISTORICAL AND CULTURAL OVERVIEW

The term American dream was popularized by Adams in his book *Epic of America*. Clark (2007, p. 9) confirms that “in 1931, [...] writer James Truslow Adams coined the term the American Dream”. Consequently, Adams’ research still influences a substantial amount of studies on the American dream. Adams defines the American dream as a social order in which everyone can succeed, regardless of social standing, through hard work:

“[...] the American Dream, that dream of a land in which life should be better and richer and fuller for everyman, with opportunity for each according to his ability or achievement [...] be recognized by others for what they are, regardless [...] of birth and position” (ADAMS, 1933, p. 274).

The first traces of the American dream are found in America’s colonial times, when the first immigrants, mostly from the English working and middle classes, arrived in New England on the East Coast. A part of the immigrants sought land to escape poverty in England. The other immigrants were The Pilgrim Fathers, Puritan Protestants, in search of religious freedom. Thus, the first principles of the American dream were founded, namely religious and economic freedom (KAMP, 2009).

This economic freedom, according to Adams (1933, p. 33), “[...] caused a process of democratization and the shaping of the American Dream”. As there were few skilled workers in the colony, they received better wages and more respect than in England, which suggested a sense of equality. The working class was also relatively free to cultivate land, although there were difficulties, such as hunger and conflicts with indigenous peoples. But, as Adams (1933, p. 39) confirms: “[...] the immigrants, commoners, made their own laws, had performed a hard task, courage, and endurance. They were self-made men and they knew this”.

In this manner, the principles of hard work and self-reliance were introduced. Therefore, “[...] the right of citizens to pursue their personal interests and joy won [...]”. This victory was confirmed by waves of immigrants [...] for whom America was truly the land of opportunity” (SPETH, 2011, p. 2).

The American mentality was likewise characterized by the Puritans, who “[...] left a legacy that would strongly affect perspectives of America for hundreds of years” (CENTOLA, 2008, p. 35). The Pilgrim Fathers arrived in North America in 1629 on the ship *The Mayflower* in search of religious freedom. They believed they were chosen by God and had a “[...] burning belief in their superiority” (ADAMS, 1933, p. 39). They wanted to bring moral order to the America of the ‘savages’ and wild nature. The Puritan belief in superiority provoked intolerance and conflict with other Christians and the natives. However, commercial success and victories over natives, nature and other Christians through hard work and faith, asserted the Puritan ‘superiority’ to them.

In this way, the Puritans imposed “[...] for posterity a vision of the dream of America that would tantalize, beguile, frustrate, and inspire writers for many years to come” (CENTOLA, 2008, p. 35). The Puritans inspired the American dream through the belief in success as a result of hard work, human enterprise and faith. On the other hand, the Puritans would frustrate the American dream through their intolerance and believe in their superiority.

Another landmark in the construction of the American dream is the Declaration of Independence⁴ of the United States of America. Uranga (2008, p. 83) describes that “Thomas Jefferson summarizes the American Dream in the Declaration of Independence as the right of every person to life, liberty, and the pursuit of happiness”. Eventually, the Declaration caused friction between the Founding Fathers⁵. The result was that the American dream was split between two ideologies, that of Alexander Hamilton (1755-1804) and future President Thomas Jefferson (1743-1826) (ADAMS, 1933).

Jefferson, composer of the original version of the Declaration, believed in liberty, the pursuit of happiness and equal opportunities as well as democracy with the participation of common men, a decentralized government and an economy focused on agriculture. On the other hand, Hamilton defended a centralized, strong government led by the privileged and wealthy classes. Economically, Hamilton prioritized industry. Hence, the American dream was divided into an agricultural, democratic line and an industrial, aristocratic one (ADAMS, 1933).

In addition, there was also a geographical division, which is marked by a schism between the interests of the east and west. The east, with cities as New York and Boston, represented the Hamiltonian side in the 19th century. Schweinitz (1967, p. 278) depicts New York as “[...] the natural “stand” of [...], the salesman, [...] where business loyalties and fair play do not last from one generation to another; where a gross premium is put [...] on success in a purely materialistic or physical sense [...]”. The objective in New York was to earn as much money as possible; under the motto of business is business, without mercy and scruples.

Jefferson’s ideology is represented by the exploration of the then sparsely populated west. This left the way clear for the pioneers, the Frontiersmen, to take possession of the western riches. But Jefferson’s American dream of pioneers in search of prosperity likewise had a dark side. For example, the pioneers, these “[...] practitioners of an ignoble self-reliance and rugged individualism became the robber barons whose avarice and cupidity tarnished the agrarian dream [...]” (CENTOLA, 2008, p. 36). The Frontiersmen took the law into their own hands in search of land and riches in the Wild West. The consequence was that indigenous

4 Proclaimed on 04-07-1776.

5 Men who helped to establish the United States as an independent state.

people were murdered and their lands were taken by the pioneers. Not even among themselves did the pioneers show mercy.

Nonetheless, the pioneers were self-confident, individualistic, courageous, aggressive and determined. Therefore, as Goldstein (2008, p. 111) notes, the pioneers became “[...] national types of representative men, heroic to the degree that they enter into the enchanted woods of wilderness [...] and conquer it by bold strength of violent deeds”. As such, the pioneer became part of the American dream as a folk hero, going after his fortune and dreams at any cost.

It is perceived in Fitzgerald’s novel that Gatsby and Nick Carraway mirror the west, the pioneers, as both came eastward to seek fortune: “[...] the Middle West now seemed like the ragged edge of the universe – so I decided to go East [...]” (FITZGERALD, 1994, p. 8), as Nick describes his motives. When Daisy asks him if he really wants to stay in the east, Nick responds “Oh, I’ll stay in the East, don’t you worry” (FITZGERALD, 1994, p. 16), thus underlining the prestige of the east.

Nevertheless, Nick admits that “even when the East exited me most [...] even then it had always for me a quality of distortion” (FITZGERALD, 1994, p. 183). Nick attacks here the falseness and hostility of the east, as “[...] Gatsby, Daisy, and Jordan and I, were all Westerners, [...] which made us subtly unadoptable to Eastern life” (FITZGERALD, 1994, p. 183).

But eventually, Tom and Daisy as well as Nick leave the east, because “after Gatsby’s death, the East was haunted for me [...]” (FITZGERALD, 1994, p. 183), as Nick explains. Even Wilson, the working class garage owner, wants to leave the east: “I’ve been here too long. I want to get away. My wife and I want to go West” (FITZGERALD, 1994, p. 129). Unfortunately for Wilson, Myrtle’s tragic death ends his plan.

The distinction between the east and west was rapidly fading at the turn of the nineteenth to the twentieth century in view of the industrialization. Fitzgerald’s novel describes the end of the demarcation between the east and west of the United States through the Valley of the Ashes (BEWLEY, 1968). The Valley of the Ashes is “[...] where ashes take the form of houses and chimneys and rising smoke and, finally [...] of ash-grey men [...] with leaden spades and stir up an impenetrable cloud, which screens their obscure operations from your sight” (FITZGERALD, 1994, p. 29).

The valley separates East Egg, which refers to the old money, from West Egg, referring to new money. The valley is therefore a dwelling of the poor, confronting the east and the west with its ugliness. Along these lines, Clurman (1967, p. 212-213) indicates that “[...] since 1900, the American dream has become distorted to the dream of business success”. As such, the American dream has turned into merciless capitalism in the twentieth century.

The bubble of the Jazz age and the American dream burst on Black Tuesday (October 29, 1929) when the stock prices collapsed. This Wall Street Crash was responsible for a worldwide depression, which was marked by mass unemployment and austerity around the world during the 1930s (SPETH, 2011). The American dream, a term which came into vogue to describe the wealth and hope during the Twenties, thusly became an American nightmare.

THE SNOBBISM OF OLD MONEY FAMILIES

The American dream defends the belief that anyone can go from rags to riches, as related before. Be that as it may, there are obstacles for the humble to make their American dream come true. One of these obstacles is snobbism as the old money families that have been rich and important for generations do not accept and ridicule the new money families for their humble beginnings.

Tom Buchanan, being from a wealthy and traditional family, is therefore the logical opposing force of Gatsby in the novel, a true antagonist. He tries to unmask Gatsby as a working class commoner as well as to eliminate Daisy's romantic feelings for Gatsby. He even hires a detective to uncover Gatsby's background and finances. After all, "who is this Gatsby anyhow? [...]. Some big bootlegger?" as Tom says.

Additionally, Tom, with his "two shining arrogant eyes [...] and his voice with [...] a touch of paternal contempt in it" (FITZGERALD, 1994, p. 13), can be characterized as a hypocrite, as he has an affair with Myrtle Wilson, wife of George Wilson, a working class garage owner. Tom's snobbish friends disapprove of the affair with Myrtle as they "[...] resented the fact that he turned up in popular cafés with her [...] chatting with whomsoever he knew" (FITZGERALD, 1994, p. 20). When Myrtle dies in an accident Tom looks at her body and "[...] was bending over it, motionless" (FITZGERALD, 1994, p. 145), which indicates that he really did not care for Myrtle.

Later on, Tom tries to provoke and humiliate Gatsby when Tom, Nick, Jordan, Daisy and Gatsby go to New York. Already before the trip, Tom is very irritated and demonstrates this by making offensive comments to Gatsby. Tom calls Gatsby's car "a circus wagon" (FITZGERALD, 1994, p. 127). Moreover, Tom mocks Gatsby's alleged Oxford upbringing and Gatsby's style of clothing when Tom bellows to Jordan: "an Oxford man, Oxford, New Mexico [...] or something like that" and "he wears a pink suit" (FITZGERALD, 1994, p. 128). Tom's former remark about New Mexico exemplifies his snobbism regarding the west.

The tension between Gatsby, Tom and Daisy builds up in a hotel room in New York, the traditional east coast home to the American dream. Tom mocks again Gatsby's education and calls him a "Mr. Nobody" (FITZGERALD, 1994, p. 136). When Gatsby says that Daisy will divorce Tom, he shows again his disdain for the working class: "She's not leaving [...]. Certainly not for a common swindler who'd have to steal the ring he put on her finger" (FITZGERALD, 1994, p. 140).

Tom also displays his racism: “next they’ll throw everything overboard and have intermarriage between black and white” (FITZGERALD, 1994, p. 136). A further example of Tom’s racism comes to light when he explains to Nick Carraway the racist content of a book by a certain Goddard: “this fellow has worked out the whole thing. It’s up to us, who are the dominant race, to watch out or these other races will have control of things [...] if we don’t look out the white race will be utterly submerged” (FITZGERALD, p. 19, 1994).

Tom defends the book by stating that “it’s all scientific stuff; it’s been proved” (FITZGERALD, 1994, p. 19). Tom goes on to expose his racist sympathies by declaring that “it’s up to us [...] the ruling race to watch out or these other races will get the upper hand. This idea is that we’re Nordics. I am, and you are, and you are, and [...] we’ve produced all the things that go to make civilisation. – oh, science and art, and all that” (FITZGERALD, 1994, p. 19-20).

Tom’s remarks indicate that the American dream is an illusion, which is apparently only intended for white and traditional old money families. This is in opposition to Gatsby, the working class usurper of the nouveau riche. Gatsby is more democratic and has no problem when other races and social classes reach the top of the American dream, because “it is of the essence of his romantic American vision that it should lack the seasoned power of discrimination” (BEWLEY, 1968, p. 39).

Nick Carraway is also a victim of snobbism, for example by Tom’s friend Jordan Baker: “you live in West Egg”, she remarked contemptuously” (FITZGERALD, 1994, p. 17). West Egg is where the middle class dwells, in opposition to the upper class East Egg. Catherine, Myrtle’s sister, speculates arrogantly about Gatsby’s dubious pecuniary means, when she remarks: “Well, they say he’s a nephew or a cousin of Kaiser Wilhelm’s. That’s where all his money comes from” (FITZGERALD, 1994, p. 38).

Daisy is also affected by the upper class’ snobbism. For instance, she jokes about the butler’s nose: “[...] he used to be the silver polisher for some family [...] He had to polish it from morning till night, until finally it began to affect his nose” (FITZGERALD, 1994, p. 20). Daisy’s arrogance is also limitless: “I’ve been everywhere and seen everything and done everything [...]. Sophisticated – God, I’m sophisticated!” (FITZGERALD, 1994, p. 24).

Similarly, Daisy is unimpressed by Gatsby as “in contrast to the grace of Daisy’s world Gatsby’s fantastic mansion, his incredible car, his absurd clothes [...] all appear ludicrous” (MIZENER, 1974, p. 196). Daisy’s incompassion and egotism are clearly pointed out after the car accident in which she killed Myrtle: “Daisy and Tom were sitting opposite each other [...] with a plate of cold fried chicken between them, and two bottle of ale [...]” (FITZGERALD, 1994, p. 152), as if nothing had happened.

Gatsby was watching this scene from the garden of the Buchanan residence as he was worried that Tom would hurt Daisy. As a matter of fact, Tom and Daisy agreed to blame Gatsby for the accident, which would lead to Gatsby’s death so that

“Jay Gatsby had broken up like glass against Tom’s hard malice [...]” (FITZGERALD, 1994, p. 154). On the other hand, when Gatsby and Nick talk about the accident, Gatsby utters that “she stood it pretty well. He spoke as if Daisy’s reaction was the only thing that mattered” (FITZGERALD, 1994, p. 150). Gatsby’s reaction displays that he was not concerned either about the brutal end of Myrtle.

GATSBY’S SNOBBISM

Gatsby may have been a victim of snobbism, as discussed in the previous section. However, it is perceived that Gatsby himself practices snobbism in various ways. He does so to be accepted by the old money families, but also to impress Daisy, his erstwhile girlfriend. In the first place, Gatsby has changed his name from Gatz to Gatsby, a more Anglo-Saxon sounding name, to fit in with the world of the old money families, “[...] demonstrating that inspiring American dream of rags to riches”, as Abbotson (2007, p. 218) analyzes Gatsby’s snobbism.

By the same token, Gatsby attempts to impress the rich and famous by throwing outrageous parties at his mansion in West Egg, the nouveau riche district. This district is opposed to East Egg, the district of Long Island’s traditional families. It is observed that West Egg and East Egg illustrate the schism between the east and the west in the American dream. Also, as Mizener (1974, p. 95) clarifies “[...] the East exemplifies urban sophistication and culture [...] the Middle West [...] the simple virtues”. The old money families serve as a synonym for the traditional east, which explains the distrust towards Gatsby.

For example, at one of Gatsby’s parties, a group of old money guests “[...] assumed to itself the function of representing the staid nobility of the countryside - East Egg, condescending to West Egg [...]” (FITZGERALD, 1994, p. 51). In this way, the East Egg families condemn the west, represented as West Egg, the new money section of Long Island.

Gatsby offers the best food, drinks, live music and beautiful flower arrangements at his parties to impress his pampered guests, such as: “hors-d’oeuvre”, “spiced baked ham”, “gin and liquors” and even an “orchestra” (FITZGERALD, 1994, p. 45-46). Gatsby wants as many guests as possible as “people were not invited – they went there” (FITZGERALD, 1994, p. 47) to display his wealth in a snobbish way.

But Gatsby’s snobbism backfires on him as the old money families and even the new money guests ridicule Gatsby’s parties. For instance, Jordan Baker was “[...] looking with contemptuous interest down into the garden” (FITZGERALD, 1994, p. 48). A further example of snobbism occurs when a guest comments the following about Gatsby’s books: “I thought they’d be of a nice durable cardboard. Matter of fact, they’re absolutely real” (FITZGERALD, 1994, p. 51-52). After the all-night parties, the ungrateful guests leave and Gatsby waves them off, being left alone in his mansion.

Likewise, his guests gossip about Gatsby's origins. For example: "[...] he was a German spy during war [...]" "I'll bet he killed a man" (FITZGERALD, 1994, p. 50). During one of the parties Nick asks Jordan who Gatsby is. Jordan's indifferent response is "he's just a man named Gatsby" (FITZGERALD, 1994, p. 55).

Later, Nick overhears two girls speculating about Gatsby: "He's a bootlegger [...], he killed a man who had found out that he was nephew to Hindenburg and second cousin to the devil" (FITZGERALD, 1994, p. 67). But Nick defends Gatsby as he says that "the truth was that Jay Gatsby [...] was a son of God" (FITZGERALD, 1994, p. 105). The result of this gossiping is that "Gatsby's notoriety, spread around by the hundreds who had his hospitality [...]" (FITZGERALD, 1994, p. 104).

In this regard, once again, the superficiality of the American dream is revealed; even his new money friends find Gatsby only interesting to take advantage of him and then desert him. Gatsby does not belong to their world either, as "the division in the American experience has widened too far and no party [...] however lavish, can heal the breach" (BEWLEY, 1968, p. 43).

Gatsby's snobbism is further expressed through his mystifications of his past, although "especially in America, a self-made man would be proud of his achievement" (BERMAN, 2003, p. 87). An exemplary scene in which Gatsby tries to embellish his obscure past occurs in a conversation with Nick Carraway. During this conversation, Gatsby discloses parts of his mysterious past, because, as Nick states: "he was aware of the bizarre accusations" (FITZGERALD, 1994, p. 71). These accusations refer to Gatsby's business partner Meyer Wolfsheim, a shady New York businessman.

Tom Buchanan insinuates that Gatsby has made his fortune by selling bootleg alcohol. The foreign-sounding and Jewish name of Wolfsheim is a further reason for Buchanan's Puritan racist accusations, confirming that the American dream is not accessible to everyone. Gatsby is quick to portray himself as an 'Oxford Man', to prove that he is well educated.

Equally, Gatsby's use of phrases, such as his numerous declarations of 'old sport', is exemplary of his attempts to be accepted by the old money clans. The phrase, 'old sport', is a typical expression of the British upper class and is uttered by Gatsby to prove that he belongs to this privileged class. Unluckily for Gatsby, it works against him, as Tom Buchanan ridicules Gatsby in yet another attempt to unmask Gatsby as a fraud: "that's a great expression of yours, isn't it [...] all this 'old sport' business" (FITZGERALD, 1994, p. 133).

Furthermore, Gatsby's exaggerated stories about being a war hero (in World War I) and showing his medals given to him by an European country contribute to his cover ups to depict himself as important and aristocratic. For example, Gatsby brags about his heroic war past when he mentions that: "every Allied government gave a decoration" (FITZGERALD, 1994, p. 72). At this moment Gatsby shows Nick the medal he obtained from Montenegro.

Gatsby also 'happens' to have a photograph taken in Oxford in his pocket, which is proudly shown to Nick: "the man on my left is now the Earl of Doncaster" (FITZGERALD, 1994, p. 73). In such manner Gatsby continues his snobbism, endeavouring once again to impress Nick with his acquaintance with British blue blood and his Oxford education.

Gatsby's display of his lavish wardrobe is a yet another expression of his snobbism to impress Daisy in order to take her from Tom Buchanan's claws. When Daisy, accompanied by Nick, visits Gatsby's mansion, Gatsby opens his wardrobe to exhibit such elegant haute couture items as from "England imported massed suits, ties and his shirts, piled like bricks in stacks, a dozen high" (FITZGERALD, 1994, p. 99).

In this sense, Gatsby "[...] believes in the promises of the American dream. [...] he has faith that superficial qualities, like one's appearance will lead one to succeeding in the dream", as Abid (2012, p. 55) discloses Gatsby's snobbism. Gatsby succeeds in his plan to impress Daisy, as she exclaims, "I've never seen such – such beautiful shirts before" (FITZGERALD, 1994, p. 99). Gatsby expected such a reaction from Daisy, after all, "her voice is full of money" (FITZGERALD, 1994, p. 126), as Gatsby previously explained to Nick.

However, Daisy will stay married to Tom and thus reject Gatsby a second time. The first time took place several years before when Gatsby was stationed as a second-lieutenant in Daisy's hometown. They fell in love, but "however glorious might be his future as Jay Gatsby, he was at present a penniless young man without a past [...]" (FITZGERALD, 1994, p. 154-155). Daisy, in all her snobbism, "[...] vanished into her rich house, into her rich, full life, leaving Gatsby – nothing" (FITZGERALD, 1994, p. 155).

The shameless and shallow acts of snobbism by Gatsby are "a failure of Gatsby's critical control of values" (BEWLEY, 1968, p. 39), as Gatsby stoops to the snobbism and shallowness of the well-to-do family segment of American society to fit in and be accepted.

THE VALLEY OF THE ASHES AS A METAPHOR FOR THE DARK SIDE OF THE AMERICAN DREAM

Fitzgerald's *The Great Gatsby* portrays Myrtle and her husband George Wilson as other victims of the flaws of the American dream. The Wilsons live in the Valley of the Ashes, a deserted and unpleasant place that is located between the nouveau riche's West Egg and the East Egg of the old money families. The Valley of the Ashes "[...] represents the grey, dismal environment of the Wilsons and the life of the class to which they belong" (MILLER, 1968, p. 35). In fact, the Valley of the Ashes embodies the ashes of the faded hope of the Wilsons to achieve the success of the American dream and the acceptance of the old money families.

As a matter of fact, George and Myrtle are used by the privileged, as personified by Tom Buchanan. George Wilson is “[...] a blond, spiritless man, anemic, and faintly handsome [...] mingling immediately with the cement colour of the walls” (FITZGERALD, 1994, p. 31-32). Wilson owns a garage, of which “the interior was unprosperous and bare [...]” (FITZGERALD, 1994, p. 31), and tries to buy and resell Tom’s car.

This car symbolizes for George the gateway to success as the car is owned by the socialite Tom Buchanan who represents the success George is after. But Tom keeps the selling of the car off, hindering the fulfilment of Wilson’s American dream. Worse, Tom uses George’s desire for the car to get rid of Gatsby. This occurs when Tom informs George that Myrtle got killed by Gatsby’s car, though Gatsby is innocent. When George hears this news, he shoots Gatsby in his swimming pool. This incident urges Nick to commend on Tom’s cruel use of the working class of the Valley of Ashes in the following way: “they were careless people, Tom and Daisy – they smashed up things and creatures and then retreated back into their money [...] and let other people clean up the mess they had made” (FITZGERALD, 1994, p. 186).

In similar fashion, Tom uses Myrtle, with whom he has a romantic relationship. Myrtle had dreams but is disillusioned with her life. She has married the working class George for whom she has lost all love and respect. When her sister Catherine asks why, Myrtle answers that: “I married him because I thought he was a gentleman [...] but he wasn’t fit to lick my shoes. He borrowed somebody’s best suit to get married in [...]” (FITZGERALD, 1994, p. 41).

Tom seems to be the gentleman she has always craved for, owing to his attention and generosity (he rents an apartment for her in New York). When Tom visits her at Wilson’s garage, “she smiled slowly and, walking through her husband as if he were a ghost, shook hands with Tom [...]” (FITZGERALD, 1994, p. 31). In the apartment rented by Tom, Myrtle changes her attire and “with the influence of the dress her personality had also undergone a change [...] converted into impressive *hauteur*” (FITZGERALD, 1994, p. 33). Myrtle blossoms thanks to Tom’s influence.

Alas for Myrtle, Tom is after all not the gentleman he appears to be. Myrtle provokes Tom. He is not amused and by “making a short deft movement, Tom Buchanan broke her nose with his open hand” (FITZGERALD, 1994, p. 43). This way, Tom crushes Myrtle’s hopes of moving up the social ladder, as she realizes that she means nothing to him.

FINAL CONSIDERATIONS

The novel *The Great Gatsby* can be considered as a powerful attack on the American dream through its plot, theme and speech. Consequently, to cite Fernandes (2007, p. 234), Fitzgerald’s novel is part of a “[...] library, a place where books, when taken up again, promote an effervescence of meanings in a memory

game marked by the intersection of different discourses”⁶. In this sense, Fitzgerald’s novel is indeed a library that returns to the American dream and that implants the failures and victims of the American dream in our memory, thus avoiding the silencing and oblivion of its victims.

But, one can also apprehend, as Abbotson (2007, p. 137) emphasizes, that Gatsby’s “[...] downfall and final defeat illustrate not only the failure of a man but also the failure of a way of life”. In this respect, Pierson (1970, p. 639) adds that “[...] Gatsby serves as a false prophet of the American dream, and pursuing the dream only results in disappointment for those who chase it, owing to its unattainability”. Indeed, a snobbish society has turned the American dream in a betrayal of its original ideals of the right to happiness, freedom, equality and democracy.

Gatsby believed in the superficiality of the American dream, embodied by materialism and popularity. This belief in superficiality has provoked his death “by embracing the fraudulent values of his venal society in his fanatical pursuit of his impossible dream [...]” (CENTOLA, 2008, p. 43). This is the lesson of Fitzgerald’s novel that can be detected: an American dream that has been undermined by the selfishness of elitist snobs.

Without a doubt, the emptiness of the American dream is masterfully represented in *The Great Gatsby*. Fitzgerald’s novel manifests that the American dream merely consists of snobbism, lies, greed, racism and prejudice. Traditional old money families, the nouveau riche and the working class are all victims and losers in Fitzgerald’s novel while chasing the bubble that is the American dream. In addition, Wiegand (1978, p. 301) remarks that “[...] the dream is a farce and there can be no possibility of survival [...]”. In fact; a disillusioned Nick returns home, George and Myrtle are tragically killed and the Buchanans embark on a journey to forget the tragic events.

Likewise, the superficial importance of money is responsible for the end of Gatsby and Daisy’s love and Gatsby’s death. Gatsby’s inglorious death represents the inaccessibility of the American dream to outsiders who are not part of the old money families. Gatsby’s death indicates that the American dream in reality is merely a dream and an illusion, which has become an American nightmare.

Gatsby’s sad and lonely funeral stands as a synonym for the burial of the American dream, which is literally and allegorically buried with the murdered Gatsby. Yet there is still hope for dreamers as Nick declares at Gatsby’s funeral: “you’re worth the whole damn bunch put together” (FITZGERALD, 1994, p. 160). This exclamation asserts that Gatsby’s death can serve as an example and an inspiration for future generations to overcome snobbism and prejudice.

6 “[...] biblioteca, lugar onde os livros, ao serem retomados, promovem uma efervescência de sentidos em um jogo de memória marcado por entrecruzamento de diferentes discursos”.

REFERENCES

ABBOTSON, S. **Critical Companion to Arthur Miller**: a literary reference to his life and work. New York: Facts On File, 2007, 519 p.

ABID, S. **The Pursuit of Happiness**: the state of the American dream in Suzan-Lori Parks's *Topdog/Underdog*. 2012. Dissertation (Master in English Literature). Georgia State University, Atlanta. Retrieved from: http://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1124&context=english_theses. Accessed on 03 may. 2024.

ADAMS, J. T. **The Epic of America**. Boston: Little, Brown and Company, 1933.

BERMAN, R. The Great Gatsby and the twenties. In: PRIGOZY, R (Ed.). **The Cambridge Companion to F. Scott Fitzgerald**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 79-94.

BEWLEY, M. Scott Fitzgerald's Criticism of America. In: LOCKRIDGE, E (Ed.). **Twentieth century interpretations of The Great Gatsby**. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall, 1968. p. 35-50.

BIGSBY, C. **Arthur Miller**: a critical study. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

CENTOLA, S. Arthur Miller: guardian of the dream of America. In: STERLING, E (Ed.). **Arthur Miller's Death of a Salesman**. Amsterdam, New York: Editions Rodopi B.V., 2008, p. 33-46.

CLARK, J. In Search of the American Dream. The Atlantic, 05-01-2007. Retrieved from: <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2007/06/in-search-of-the-american-dream/305921/>. Accessed on: 05 may 2024.

CLURMAN, H. The Success Dream on the American Stage. WEALES, G. (Ed.). **Death of a Salesman**: text and criticism. New York: The Viking Press, 1967.

FERNANDES, C. A. Literatura: forma e efeitos de sentido. In: INDURSKY, F, MITTMAN, S, FERREIRA, M (Eds.). **Análise do Discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007, p. 229-238.

FERREIRA, M. C. L. O Lugar do Social e da Cultura numa Dimensão Discursiva. In: FERREIRA, M. C. L (Ed.). **Memória e História na/da Análise do Discurso**. 1ª edição. Campinas: Mercado de Letras edições e Livraria LTDA, 2011, p. 55-64.

FITZGERALD, F. S. **The Great Gatsby**. Penguin Popular Classics, 1994.

GOLDSTEIN, L. The Misfits and American Culture. In: BRATER, E (Ed.). **Arthur Miller's America**: theatre and culture in a time of change. Ann Arbor: the University of Michigan, 2008, p. 109-134.

KAMP, D. Rethinking the American Dream. In: **Vanity Fair** (April 2009). Retrieved from: www.vanityfair.com/culture/features/2009/04/american-dream200904. Accessed on: 12 aug. 2024.

KEY, J. P. **Research Design in Occupational Education**. Oklahoma State University, 2007.

MERRIAM – WEBSTER DICTIONARY. Retrieved from: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/snob>. Accessed on 03 may 2024.

MILLER, J. E. Boats against the Current. In: LOCKRIDGE, E (Ed.). **Twentieth Century Interpretations of *The Great Gatsby***. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall, 1968. p. 19-34.

MIZENER, A. **The Far Side of Paradise**: a biography of F. Scott Fitzgerald. New York: Avon Books, 1974.

MOORE, L **Anything Goes**: a biography of the roaring twenties. London: Atlantic Books, 2015.

PEARSON, R. L. Gatsby: false prophet of the american dream. In: **English Journal**, Vol, 59, No. 5, May 1970, p. 638-645. Campaign: National Council of Teachers of English, 1970. Retrieved from: <https://doi.org/10.2307/813939>. Accessed on: 6 july 2024.

RABINOVITCH-FOX, E. "Baby, You Can Drive My Car": advertising women's freedom in 1920s America". In: **American Journalism**. Volume 33, No 4, p. 372-400, 2016. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/08821127.2016.1241641>. Accessed on: 5 june. 2024.

SCHWEINITZ, G. de. Arthur Miller: *Death of a Salesman*. In: WEALES G (Ed.). **Death of a Salesman**: text and criticism. New York: The Viking Press, 1967. p. 272-279.

SPETH, J. G. What is the American Dream? Dueling Dualities in the American Tradition. **The Center for a New American Dream**. 27-06-2011. Retrieved from: <https://www.newdream.org/blog/2011-06-what-is-the-american-dream-dueling-dualities-in-the>. Accessed on: 08 june. 2024.

URANGA, L. Willy Loman and the Legacy of Capitalism. In: STERLING E (Ed.). **Arthur Miller's Death of a Salesman**. Amsterdam, New York: Editions Rodopi B.V., 2008, p. 81-94.

WIEGAND, W. Arthur Miller and the Man Who Knows. In: WEALES, G (Ed.). **The Crucible**: text and criticism. New York: The Viking Critical Library, 1978. p. 290-314.

O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UMA EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

Natália Taís Scherer¹

Gian Pedroso Rodrigues²

Fernanda Luzia de Almeida Miranda³

Kári Lúcia Forneck⁴

Maria Madalena Dullius⁵

Derli Juliano Neuenfeldt⁶

Resumo: Este trabalho foi desenvolvido na disciplina de Recursos Tecnológicos Digitais para o Ensino, do PPG-Ensino da Univates. No componente, emergiram discussões acerca das tecnologias digitais e seus impactos nas relações sociais e nas dinâmicas de ensino. Diante dessas reflexões, delimitamos como objetivo apresentar uma experiência realizada nas aulas do PPG-Ensino, em que as tecnologias digitais foram abordadas de forma significativa em uma construção de transposição didática de 26 horas/aula. As atividades desenvolvidas, mas ainda não executadas, convergem à produção de um podcast. A fim de validar a sequência didática elaborada, o grupo adaptou e concretizou uma das aulas planejadas, em que QR codes foram utilizados para acesso a diversos materiais de leitura pelos colegas da turma. A partir da exploração dos códigos, a turma discutiu os temas expostos e a aplicabilidade da atividade na Educação Básica. Em seguida, indicamos possibilidades para a criação de questionários e formulação de gráficos. A partir da quarta aula adaptada, as discussões realizadas evidenciaram que o uso adequado das ferramentas digitais pode tornar os processos de ensino mais dinâmicos e significativos. Além disso, a exploração de textos em diferentes formatos nos QR codes favoreceu o desenvolvimento das competências de leitura, compreensão e produção textual.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais; Gêneros textuais jornalísticos; Podcast; Ensino de Língua Portuguesa; Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

No presente contexto, vivemos em uma realidade de hiperconexão, em que não cabe mais indagar se estamos online ou offline (Floridi, 2015). Não há quem não possa ser contatado a milhares de quilômetros de distância, tampouco quem não possa ser visto ou encontrado, muitas vezes, por meio de alguns cliques. Essa nova realidade, impulsionada e acelerada pela pandemia provocada pelo vírus Sars-CoV-2, em 2020, está transformando os mais diversos setores da sociedade.

1 Universidade do Vale do Taquari - Univates, natalia.scherer2@universo.univates.br

2 Universidade do Vale do Taquari - Univates, gian.rodrigues@universo.univates.br

3 Universidade do Vale do Taquari - Univates, fernanda.miranda@universo.univates.br

4 Universidade do Vale do Taquari - Univates, kari@univates.br

5 Universidade do Vale do Taquari - Univates, madalena@univates.br

6 Universidade do Vale do Taquari - Univates, derlijul@univates.br

Não apenas a esfera da saúde ou questões de domínio esportivo estão se modificando, adaptando-se ao que as tecnologias digitais trazem de novo a cada dia. A educação, no Brasil e no mundo, também está sendo impactada pelos avanços tecnológicos. Isso porque a educação é feita de sujeitos que, hoje, estão conectados, não havendo mais como distanciar os processos escolares das realidades em que vivem os estudantes.

Pesquisadores como Schlemmer e Moreira (2020) apontam para uma nova perspectiva, reconhecendo que não há mais uma realidade em que não haja interação digital. Portanto, entendem que “não faz mais sentido separar as modalidades educacionais em presencial e online, tratando-as de forma binária e dualista.” (Schlemmer; Moreira, 2020, p. 118), uma vez que os próprios estudantes não estão, em sua totalidade, desconectados ou conectados, mas, sim, vivendo e interagindo de forma ampla e harmônica nessa multimodalidade.

Nessa perspectiva, Valente (2018) reforça a ideia de que o estudante atual possui uma dinâmica de aprendizagem diferente da que era comumente encontrada nas escolas. Os jovens nascidos após a popularização da internet são nativos digitais, habituados a lidar com dispositivos móveis, computadores e internet desde cedo. Diante desse entendimento, há proposições que concebem as tecnologias não mais como apenas fonte de entretenimento, mas também de aprendizado e construção do conhecimento, inclusive em espaços escolares, como propõe Valente (2018):

Nesse contexto [informacional], a aula expositiva deixou de ser importante, uma vez que o aluno consegue acessar essa mesma informação de modo mais interessante e, inclusive, com mais detalhes, incluindo o uso de recursos visuais, que facilitam a sua compreensão (Valente, 2018, p. 18).

Surgem, a partir disso, diversos fatores que mudam o caminho do ensinar e do aprender. A abundância de informações e de recursos disponíveis aos estudantes requer que os discentes desenvolvam habilidades críticas, como a capacidade de avaliar a credibilidade das fontes e de gerir o tempo. Isso somado à importância da autonomia de cada sujeito diante de inúmeras possibilidades de acessos, informações e interações.

Essa visão exige adaptações de práticas em sala de aula e de estruturas curriculares estabelecidas, com vistas à integração efetiva das tecnologias digitais (TD) no cotidiano educacional, considerando que a escola faz parte de uma sociedade que adota a cultura digital em todas as suas esferas, sobretudo após a pandemia de covid-19 (Valente, 2018; Valente; Almeida, 2020). Portanto, não cabe apenas ao estudante adaptar-se e desenvolver habilidades de autogestão para lidar com as tecnologias, mas também ao professor, que tem à sua frente possibilidades infinitas de criação e de novas aprendizagens.

Com base na perspectiva de hiperconexão proposta por Floridi (2015) e Schlemmer e Moreira (2020), que destaca a interação digital onipresente e

multifacetada, a incorporação das TD na educação vai muito além do uso de retroprojetores para exposição de conteúdos ou da simples exibição de vídeos online em sala de aula. As TD não devem ser vistas como ferramentas meramente funcionais e estáticas, mas como agentes transformadores, capazes de ampliar horizontes e viabilizar experiências e realizações anteriormente impossíveis sem sua intervenção.

Entretanto, essa visão educacional só se concretiza com investimentos substanciais, tanto na formação de profissionais quanto na aquisição de equipamentos adequados para facilitar a interação tecnológica. Não basta que as pesquisas demonstrem a relevância das tecnologias no ensino, pois instituições e educadores ainda enfrentam carências em termos de recursos, capacitação e tempo dedicado ao desenvolvimento de práticas inovadoras. Como enfatizam Schlemmer e Moreira (2020), sem políticas de apoio que promovam o acesso universal às tecnologias e à conectividade, o futuro será desafiador, com as TD assumindo, simultaneamente, papéis inclusivos e excludentes.

Nessa perspectiva, organizamo-nos para elaborar uma sequência didática alinhada às concepções defendidas, reconhecendo que a realidade atual é indissociável da conexão e da interação digital. Este texto resulta de um movimento de estudo em que convergem as premissas teóricas acima articuladas em uma sequência didática, cujo propósito era a inserção de TD nas práticas de ensino. Essa proposta foi desenvolvida no âmbito das ações de ensino do componente curricular do Programa de Pós-graduação em Ensino da Univates, “Recursos Tecnológicos Digitais para o Ensino”.

A sequência didática criada para uma avaliação do componente curricular propõe uma abordagem de integração tecnológica, apropriando-se de diferentes tecnologias digitais para o cumprimento dos objetivos das aulas. Com o intuito de estimular o engajamento dos envolvidos, buscamos como prerrogativa a valorização do papel ativo dos estudantes durante todo o processo (Valente; Almeida, 2020), particularmente na elaboração do produto final sugerido neste projeto: a criação de um podcast.

A sequência didática consiste em quinze aulas, totalizando 26 horas/aula, planejadas para o terceiro ano do Ensino Médio. Embora tenha sido elaborada inicialmente para o componente curricular de Língua Portuguesa, com foco nos gêneros textuais jornalísticos e, também, podcast, a proposta incentiva a interdisciplinaridade, ao integrar diversos assuntos nos textos trabalhados, permitindo conexões com outras áreas do conhecimento.

Neste artigo, que tem como tema a inserção de TD nos processos de ensino, delimitamos como objetivo principal apresentar a execução de uma atividade baseada no uso de tecnologias digitais em uma turma do Programa de Pós-graduação em Ensino da Univates. A atividade proposta foi adaptada da sequência didática acima referenciada, a fim de verificar a aplicabilidade do exercício e

explorar, ao lado de professores pós-graduandos, possibilidades de mediação das TD na escola. Considerando o contexto de criação da sequência didática, após a exposição da transposição didática elaborada, apresentamos os resultados emergentes da interação dos colegas da turma com as atividades propostas, que foram adaptadas para o contexto de aula síncrona virtual por Google Meet.

Diante dessa introdução, o estudo segue organizado em três partes: a) Exposição de práticas de ensino criadas com foco nas aulas voltadas a tecnologias digitais; b) Reflexões sobre as atividades aplicadas com colegas do componente curricular; e c) Discussões finais.

PROPOSTA DE PRÁTICAS DE ENSINO INTEGRADAS ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS

As práticas de ensino experimentadas na pós-graduação integram uma sequência didática planejada pelos autores para o componente curricular de Língua Portuguesa, abrangendo aproximadamente 26 horas/aula, distribuídas em 15 encontros. O tema central das aulas é o texto jornalístico, com o objetivo de produzir um podcast informativo como produto final. Ao longo das aulas, foram explorados diferentes gêneros jornalísticos, como notícias, reportagens televisivas, entrevistas e podcasts, abordando temas de relevância social, acadêmica, cultural ou política.

As habilidades desenvolvidas incluem desde a compreensão e produção textual em diversos gêneros, com foco nas estruturas gramaticais, até a análise e produção de gráficos, saídas a campo e o aprimoramento das competências comunicativas orais. As aulas organizadas serão expostas a seguir, no entanto, nossas reflexões têm ênfase nas atividades que mais se aproximam às tecnologias digitais.

Os objetivos definidos para essa sequência didática foram:

- Integrar recursos tecnológicos de maneira eficaz no processo de ensino, para promover um ambiente educacional dinâmico e interativo;
- Reconhecer e compreender diferentes gêneros textuais jornalísticos, a partir de suas particularidades, como estrutura, estilo e propósito comunicativo;
- Estimular o papel ativo dos estudantes na aprendizagem por meio do desenvolvimento de projetos sobre seus interesses e realidade.

A primeira aula tem como foco a leitura e compreensão de uma notícia, com duração de 1 hora/aula. O objetivo central é relacionar as informações presentes no texto com o contexto social, histórico e cultural em que foi produzido, além de incentivar o uso crítico e ético das tecnologias digitais em diversas práticas sociais e culturais. Isso, pois os estudantes serão convidados a pesquisar por conta própria uma notícia, atentando ao veículo de comunicação escolhido e a forma de pesquisa estabelecida. Esse momento de pesquisa individual, a partir da condução do professor, só será possível, da maneira como foi pensado, se houver utilização de tecnologias digitais. Nesse momento, torna-se fundamental a autogestão

e o comprometimento de cada indivíduo para conseguir utilizar os aparelhos de pesquisa da forma adequada, a fim de atingir os objetivos da aula.

Após conhecer o gênero notícia, pesquisar um texto de interesse próprio e compreendê-lo, cada estudante escreverá um breve resumo, contendo as informações essenciais apresentadas em sua leitura.

A segunda aula, também de 1 hora/aula, tem como objetivo reconhecer a importância de diferentes gêneros textuais e suas estruturas para a compreensão da informação veiculada e utilizar critérios de seleção de informações para identificar e selecionar fontes de pesquisa confiáveis. Os estudantes serão convidados a apresentar as notícias pesquisadas e resumidas na última aula. Nesta etapa, os estudantes irão conhecer a estrutura do gênero textual notícia, as partes fundamentais e a intenção comunicativa do gênero.

A terceira aula tem como objetivos principais compreender as características e a estrutura de uma notícia televisiva, com ênfase em entrevistas, e reconhecer diferentes tipos de entrevistas. Em um tempo de 2 horas/aula, os estudantes serão convidados a discutir a produção de uma notícia televisiva, já que, até o momento, interagiram com notícias escritas. O objetivo da discussão é a abordagem do gênero entrevista, muito presente nos jornais de televisão.

Nesta aula, propomos ainda a utilização de tecnologias digitais, a fim de apresentar diferentes entrevistas gravadas com o objetivo de possibilitar a identificação dos diferentes tipos de uma entrevista, que podem variar entre estruturadas, semi-estruturadas, não estruturadas. Os materiais selecionados para a visualização em aula são: a) Entrevista com Clarice Lispector - Tv Cultura⁷; b) Reportagem sobre saneamento básico com entrevistas com população - Jornal Nacional⁸; c) Programa "Conversa com Bial" com Tatá Werneck - Canal GNT⁹; e d) Podcast "Famosos Conselhos", com Bruna Marquezine e Sasha Meneghel¹⁰.

A quarta aula, com duração de 1 hora/aula, tem como principais objetivos interagir com textos multimodais de forma independente, acessar recursos tecnológicos diversos com intenções de aprendizagem e sintetizar e relatar informações sobre determinado assunto. Para tanto, a sala de aula será organizada em "Ilhas". Em cada uma delas, haverá QR codes espalhados, colados na parede. Os QR codes de uma ilha levam a diferentes materiais (vídeos, áudios, textos de diversos gêneros, posts, podcast etc.) sobre determinada temática de discussão. Os alunos receberão tempo de circulação pela sala de aula, oportunizando o contato

7 <https://www.youtube.com/watch?v=ohHP1l2EVnU>

8 <https://www.youtube.com/watch?v=saHPwq7ewxU>

9 <https://www.youtube.com/watch?v=K5PT1ednTo4>

10 https://www.youtube.com/watch?v=eAO_qxW1Q04

com os materiais de cada QR code das ilhas. As temáticas de cada ilha devem ser determinadas pelo professor, a fim de gerar discussões futuras.

Para ilustrar a proposta de organização da sala de aula, utilizamos a plataforma Microsoft Copilot¹¹, que utiliza inteligência artificial, para criação de uma imagem.

Imagem 1: Ilhas de QR codes



Fonte: geração por IA - Plataforma Copilot (2024).

A partir desta atividade, intencionamos oportunizar aos estudantes independência de acesso aos materiais e autogestão do seu tempo e do seu aprendizado, pois cada um poderá ler, assistir ou ouvir o material que desejar no seu próprio tempo, com as pausas e as repetições que forem necessárias. Essa proposta difere-se de um momento coletivo, em que o professor entregaria um texto impresso à turma e solicitaria a leitura em um tempo estipulado ou, então, em que o professor apresentaria um vídeo pelo retroprojetor da sala de aula, solicitando a mesma atenção e compreensão de todos, naquele momento delimitado.

Após a exploração dos QR codes, cada estudante deverá escolher uma ilha, de acordo com a preferência de temática abordada em cada espaço. Dessa forma, grupos serão formados. Cada grupo deverá discutir o tema da sua ilha e, posteriormente, estender a discussão à turma, apresentando as principais ideias e críticas dos materiais digitais do conjunto de QR codes escolhidos. Assim, todos terão a oportunidade de debater e aprender sobre as temáticas abordadas. Por isso, reforçamos a importância de o professor fazer a seleção de conteúdos considerando o perfil e as necessidades de seus estudantes.

11 Para saber mais, acesse <https://copilot.microsoft.com/>

Esta atividade foi adaptada e aplicada no componente curricular do Programa de Pós-graduação em Ensino, como parte da atividade avaliativa. Na seção seguinte, apresentaremos a adaptação da atividade e as reflexões geradas a partir dessa experiência.

A quinta aula, de 1 hora/aula, tem como objetivo principal reconhecer e analisar o gênero podcast. Como introdução da aula sobre o gênero podcast, o docente retomará os conteúdos expostos na última aula, evidenciando os QR codes que levam a podcasts e videocasts, a fim de lançar hipóteses sobre o gênero.

Após a interação com um podcast, o docente apresentará as características do gênero, fazendo referência, para cada informação, ao podcast ouvido na aula. Nesta etapa, as hipóteses criadas pelos alunos serão comprovadas ou contestadas. Além das características estruturais do gênero e todos seus componentes, como efeitos sonoros, abertura e fechamento, intenções comunicativas, público alvo, o professor irá expor os principais tipos de podcast, como podcast informativo/jornalístico; podcast de histórias; podcast de entrevistas; podcast de true crime etc.

A sexta aula, planejada para 4 horas/aula, tem como objetivo principal realizar uma saída de campo para conhecer um estúdio profissional de gravação de podcast. Nesta aula, os estudantes terão a oportunidade de entender os processos envolvidos na criação desse tipo de material e de interagir com equipamentos profissionais. Para isso, o professor organizará uma visita a um estúdio de gravação da região, que pode estar vinculado a uma universidade, a uma rádio local ou a uma produtora de conteúdo audiovisual.

A sétima aula, com duração aproximada de 2 horas/aula, tem como objetivo principal planejar e organizar a produção de um podcast a partir dos estudos realizados nos últimos encontros. Nesta etapa da aula, os grupos receberão tempo de planejamento do podcast. Os alunos deverão atentar-se ao cumprimento das características do gênero. Além do planejamento do podcast, cada grupo deverá pensar em perguntas que farão ao público geral sobre sua temática, como forma de coletar dados informativos para seu podcast.

A oitava aula tem como objetivo a organização de um roteiro para a gravação do podcast. Os estudantes, em 2 horas/aula, devem selecionar informações relevantes sobre o assunto delimitado e planejar os episódios de modo que tenham coerência e coesão entre si. O professor poderá expor aos estudantes um modelo de roteiro que deve ser seguido ou adaptado conforme necessidade. Deixamos como sugestão alguns tópicos norteadores para auxiliar no planejamento do roteiro, sendo eles: nome do episódio; vinheta de abertura; apresentação do convidado; perguntas claras; introdução e encerramento do assunto; agradecimentos ao convidado; tempo de cada episódio.

A nona aula será destinada às entrevistas que cada grupo fará com o público geral. Nesse momento, espera-se que os estudantes utilizem recursos digitais para coleta de informações, como gravadores de áudio, questionários online ou

documentos para registro das informações coletadas. Ademais, espera-se que eles sejam capazes de registrar as respostas de forma clara e fidedigna para posterior análise. Propõe-se em 3 horas/aula que a turma realize uma saída a campo em local público próximo à escola para que as entrevistas ocorram. Além de entrevistas, cada grupo poderá, ainda, encaminhar suas perguntas por meio de plataformas digitais, como o Google Forms, aumentando assim a abrangência e o número de dados coletados.

A décima aula, com duração prevista para 3 horas/aula, reserva-se basicamente para a organização dos dados. Deseja-se, com essa aula, que o estudante seja capaz de analisar e organizar as respostas coletadas de acordo com o conteúdo e similaridade. Igualmente, após o agrupamento, objetiva-se a produção de gráficos digitais para quantificar as respostas coletadas.

Para que isso seja possível, será necessário promover um diálogo sobre o momento das entrevistas, a fim de que os grupos compartilhem sua experiência na posição de entrevistadores. O professor deve apresentar diferentes tecnologias digitais que permitam e facilitem a criação de gráficos, para que os estudantes possam produzir materiais visuais que representam e simplificam os dados coletados nas entrevistas. Deixamos algumas sugestões de tecnologias digitais para criação de gráficos, como Canva, Google Sheets e Infogram.

Na décima primeira aula à décima quarta, estima-se uma duração de 4 horas/aula ao todo. Nestes momentos, objetiva-se que os estudantes divulguem os resultados das suas pesquisas e entrevistas de forma oral, promovendo diálogos e debates sobre os temas específicos de cada grupo. Recomenda-se que, inicialmente, o professor apresente à turma o aplicativo digital “Anchor”, vinculado à plataforma “Spotify”, que deverá ser utilizado para a gravação do podcast. Após a exploração do aplicativo e eventuais dúvidas sanadas pelo professor sobre seu funcionamento, os grupos deverão reunir-se e, de fato, gravar seu podcast.

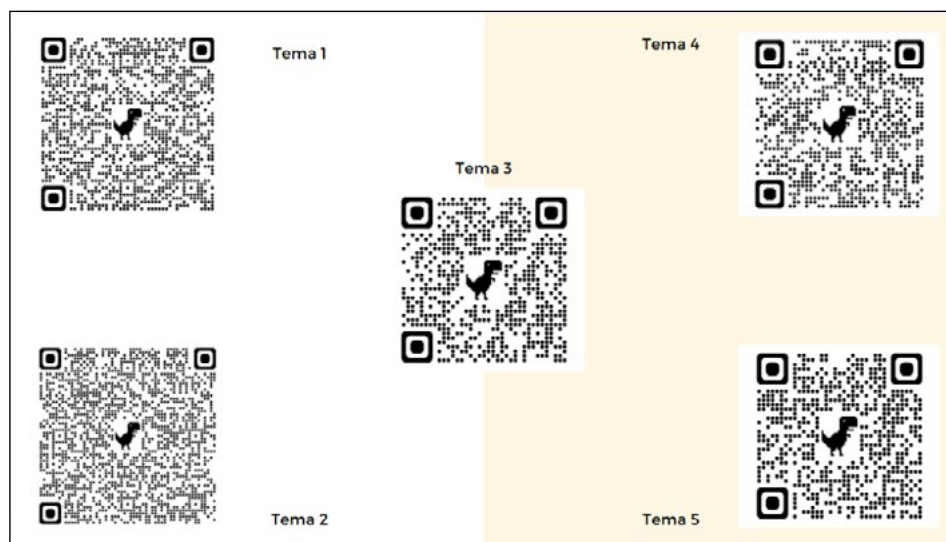
Como finalização da sequência, na décima quinta aula, espera-se que os estudantes, em 2 horas/aula, interajam com as produções dos colegas, respeitando e contemplando o trabalho de cada grupo. Para isso o espaço será organizado com computadores e fones de ouvido. Os colegas poderão circular livremente pela sala, escolhendo que podcast ouvir primeiro. Novamente, uma atividade enriquecida por meio da abordagem das tecnologias digitais.

ATIVIDADE ADAPTADA AO CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

Como forma de avaliar a aplicabilidade e qualidade da sequência didática, adaptamos a aula 4 “Trilha de QR Codes” para apresentar e desenvolver com colegas e professores da disciplina “Recursos Tecnológicos Digitais para o Ensino”, do Programa de Pós-Graduação em Ensino. Os participantes foram convidados a realizar a trilha de forma virtual, já que a disciplina em questão estava ocorrendo por meio de aulas síncronas na plataforma Google Meet. Assim como a proposta

inicial, cada QR code revelava uma temática/problemática central. Os temas foram selecionados a partir do perfil de nossos colegas do componente, considerando seu potencial na geração de debate, bem como sua atualidade e relevância para o ensino, sendo eles: Tema 1: Privatização das escolas (gênero notícia); Tema 2: Avanços tecnológicos, inteligência artificial na escola (gênero charge); Tema 3: Imposições políticas nas decisões educacionais (vídeo sobre o livro *Avesso da pele*); Tema 4: Impacto do novo ensino médio nas avaliações externas (gênero notícia - tema "Enem"); e Tema 5: Homeschooling (gênero vídeo).

Figura 1 - QR Codes com os temas propostos em aula.



Fonte: Dos autores (2024).

Após percorrerem virtualmente os temas geradores, os estudantes foram convidados a selecionar o tema que lhes despertasse maior interesse e que apresentasse potencial significativo para a criação de um podcast, se essa fosse a atividade proposta. Para cada tema, foram elaboradas questões facilitadoras da compreensão da problemática apresentada nos QR codes, para posterior debate, a saber:

- Tema 1: Qual é o impacto da privatização na equidade e qualidade da educação? Como equilibrar a oferta de educação pública e privada?
- Tema 2. Até que ponto a tecnologia pode substituir a interação humana na educação? Como equilibrar o uso da tecnologia em sala de aula?
- Tema 3. Como garantir que a educação permaneça neutra e imparcial em um contexto político polarizado? Até que ponto o governo deve influenciar o conteúdo educacional?
- Tema 4. De que maneira as trilhas e eletivas de aprofundamento podem influenciar a performance dos estudantes no ENEM e avaliações externas, especialmente em áreas que não fazem parte de suas escolhas de aprofundamento?

- Tema 5. Como equilibrar o direito à educação de qualidade com a liberdade de escolha das famílias? O homeschooling pode ser uma alternativa viável no contexto brasileiro?

Após a interação com os materiais disponibilizados, os participantes foram convidados a responder um formulário virtual com a pergunta: “Se você tivesse que escolher um dos temas expostos nos QR codes para aprofundar seus estudos e gravar um podcast sobre, que tema escolheria?”. A coleta de dados foi realizada por meio do formulário online da plataforma Google e a criação do gráfico, pelo site Infogram. O gráfico abaixo representa a escolha dos temas por participante:

Figura 2 - Escolha do tema para a criação do podcast



Fonte: Dos autores (2024)

A partir do desenvolvimento da atividade adaptada, constatamos êxito na interação dos estudantes com os QR codes disponibilizados, não havendo grandes empecilhos no quesito utilização dos recursos tecnológicos. No entanto, por conta do pouco tempo disponível para a atividade na disciplina, as discussões dos temas geradores escolhidos foram interrompidas. Com a turma do ensino médio, planeja-se disponibilizar mais tempo para a discussão em pequenos e grandes grupos.

Além disso, houve boa recepção dos estudantes quanto aos temas escolhidos, com *feedbacks* positivos durante a trilha dos QR codes e, também, no momento das perguntas. Um ponto a destacar foi a adesão parcial, de causas não constatadas, no preenchimento do formulário, pois nem todos os presentes no momento da apresentação responderam-no. Portanto, sugerimos que o docente, em sua prática em sala de aula, esteja atento à participação da turma, tanto no preenchimento do formulário, quanto no acesso à trilha de QR codes, evitando que problemas técnicos prejudiquem o bom desempenho da atividade.

Ressaltamos, portanto, a importância da contínua atenção e reflexão do professor ao integrar as tecnologias digitais às suas aulas, já que, conforme Neuenfeldt; Baumgarten e Neuenfeldt (2024, p. 6), seu uso “[...] deve ser consciente e coerente com o propósito do que se quer ensinar”, considerando os recursos disponíveis em cada contexto e, muitas vezes, ressignificando seus usos.

Como já mencionado, observamos que a integração das tecnologias digitais promoveu engajamento de grande parte da turma de pós-graduação na atividade proposta, o que ficou evidente nas expressões (verbais e não verbais) demonstradas na interação com os materiais acessados pelos QR Codes e nas respostas ao formulário online. Conforme Tarouco (2022), essa interatividade com os conteúdos é fundamental para a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades cognitivas nos estudantes, já que empregando “[...] um recurso interativo, o aluno é instigado a pensar e a reagir às informações recebidas, pois ele precisa realizar escolhas ao longo do processo. A reação faz parte de uma abordagem da aprendizagem ativa”. (Tarouco, 2022, p. 12).

Isso posto, entendemos que o uso adequado das tecnologias digitais nas aulas pode ser capaz de tornar os processos de ensino e de aprendizagem mais dinâmicos, participativos e significativos, favorecendo o desenvolvimento das competências de leitura, compreensão e produção de textos orais e escritos.

No que diz respeito à interpretação do gráfico, constatamos que o tema gerador número 2 obteve maior relevância para o grupo, representando, em média, 66,7% das escolhas. A segunda maior escolha foi o tema gerador número 3, com 16,7%. Os demais obtiveram apenas 1 voto cada, representando 16,6% do total. As respostas coletadas evidenciaram uma preocupação voltada para a utilização e conciliação das tecnologias digitais em sala de aula, que pode ter sido herdada de experiências da pandemia vivida em 2020 e 2021. Desde então, os professores tiveram de reinventar suas práticas pedagógicas e incluir recursos digitais em seus planejamentos, muitas vezes sem o devido preparo (Valente; Almeida, 2020). Isso, somado à rápida evolução das tecnologias aplicadas à educação, ocasionou um campo de profundo interesse dos educadores, bem como a possível geração de inseguranças.

DISCUSSÕES FINAIS

A partir do componente curricular “Recursos Tecnológicos Digitais para o Ensino”, do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Univates, realizado de forma síncrona por Google Meet, em julho de 2024, desenvolvemos uma prática de ensino com foco na abordagem de tecnologias digitais. A prática foi pensada para 26 horas/aula, divididas em 15 encontros para estudantes do 3º ano do Ensino Médio, na disciplina de Língua Portuguesa.

A sequência completa de atividades ainda não foi realizada, mas, como forma de compartilhar as ideias com nossos colegas de turma e, também, verificar

a validade de algumas atividades, adaptamos uma aula para o contexto virtual da disciplina cursada. Nessa etapa, apresentamos cinco QR codes, que direcionam o leitor a diferentes textos, com temas específicos, a fim de aproximar a dinâmica a uma trilha de QR codes. Os temas estabelecidos para essa aplicação foram escolhidos com base no perfil da turma para gerar debates posteriormente.

A execução da atividade foi exitosa, pois os estudantes mostraram-se engajados na leitura dos QR codes e compreensão dos textos e temáticas disponibilizados em cada um. Por fim, para aproximar a adaptação da atividade ao possível contexto de aula, os participantes selecionaram um tema de maior interesse para uma suposta criação de podcasts. O tema escolhido pela maioria dos colegas foi a utilização de recursos tecnológicos na educação, o que revela o interesse pela temática dos demais estudantes da pós-graduação.

Por meio da atividade, das discussões travadas a partir do tema escolhido e, ainda, do posicionamento dos docentes, coautores deste artigo, consideramos significativas as ideias propostas na sequência didática. As tecnologias digitais, de fato, estão presentes em grande parte do nosso dia, assim como dos nossos estudantes. Por isso, podemos utilizá-las a favor do ensino, conduzindo as crianças e adolescentes a um uso consciente e produtivo dos recursos disponíveis a seu favor. Em diferentes momentos das aulas criadas, em maior ou menor escala, apresentamos essas possibilidades. Por vezes, há estímulo à autonomia dos jovens na busca por materiais de qualidade na internet. Também, há momentos de autogestão do tempo e de suas atividades de leitura e compreensão, permitindo a interação individual com os materiais necessários para a aula. Além disso, idealizamos momentos em que os estudantes tenham que acessar websites diversos a fim de criar questionários e, posteriormente, retextualizar as informações obtidas, ou, a fim de gravar o podcast em si.

Por isso, acreditamos que trabalhos como este, desenvolvidos em ambiente acadêmico, com apoio e supervisão de docentes do Programa de Pós-graduação em Ensino, podem ser relevantes para professores que buscam integrar as tecnologias às suas práticas. Iniciativas como essas possibilitam a viabilidade de ferramentas tecnológicas, além de promover a inovação e o desenvolvimento de metodologias de ensino que sejam mais acessíveis e alinhadas às necessidades de uma educação digital. Essas práticas, ao serem exploradas e aprimoradas no contexto acadêmico, podem auxiliar na formação de educadores mais preparados para possíveis desafios educacionais.

REFERÊNCIAS

FLORIDI, L. **The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era**. London: Informática; Rio de Janeiro: Editora 34, 2015.

NEUENFELDT, D. J.; BAUMGARTEN, M.; NEUENFELDT, A. E. Educação Física Escolar e Tecnologias Digitais: Experimentado essa relação. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 14, n. 1, 2024.

DOI: 10.18264/eadf.v14i1.2093. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/2093>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SCHLEMMER, E.; MOREIRA, J. A. Ampliando conceitos para o paradigma de educação digital OnLIFE. **Revista Interações**, [S. l.], v. 16, n. 55, p. 103-122, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21039>. Acesso em: 8 jul. 2024.

TAROUCO, L. M. R. Entrevista I: Tecnologias digitais e inovação de práticas pedagógicas. In: **Panorama Setorial da Internet**, n. 2, ano 14, p. 12-15, jun. 2022. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/6/20220725145804/psi-ano-14-n-2-tecnologias-digitais-tendencias-atuais-futuro-educacao.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

VALENTE, J. A. Inovação nos processos de ensino e de aprendizagem: o papel das tecnologias digitais. In: Valente, J. A.; FREIRE, F. M. P.; ARANTES, F. L. (org.). **Tecnologia e educação**: passado, presente e o que está por vir. Campinas, SP: NIED/ UNICAMP, 2018. p. 17-41. Disponível em: <https://www.nied.unicamp.br/wp-content/uploads/2018/11/Livro-NIED-2018-final.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. Tecnologias digitais, tendências atuais e o futuro da educação. In: **Panorama Setorial da Internet**, n. 2, ano 14, p. 1-11, jun. 2022. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/6/20220725145804/psi-ano-14-n-2-tecnologias-digitais-tendencias-atuais-futuro-educacao.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

TEXTO LITERÁRIO E NÃO LITERÁRIO: EXISTE RECEITA PARA ABORDÁ-LOS NAS AULAS DE LITERATURA COM O ENSINO MÉDIO?

Ângela Cogo Fronckowiak¹

Isabel Cristina Spaniol²

Resumo: Neste artigo reflete-se, a partir de uma sequência didática realizada com estudantes de uma turma de 1º ano de ensino médio. Esta sequência didática tem como foco a literariedade dos textos, suas características enquanto gêneros discursivos e a “função” que exercem enquanto objeto de comunicação. Além disso, analisou-se a questão da produção textual nas aulas de literatura a partir de uma proposta que não obteve os resultados esperados. Como base teórica foram utilizados autores da área do ensino de literatura e da teoria literária, esta segunda para discutir a “utilidade” da literatura no âmbito social e os motivos para estudá-la. A reflexão aqui proposta diz respeito a práticas pedagógicas em um contexto que aborda a leitura literária como exercício de crescimento, de formação enquanto indivíduo e de socialização. Foi possível concluir que a leitura está presente no cotidiano dos estudantes, e que conseguem identificar os gêneros textuais não literários (principalmente os mais utilitários), mas é necessário ainda muito trabalho de incentivo à leitura literária para que possam refletir sobre o que leem e para desenvolver sua capacidade de abstração com uma linguagem que não é objetiva.

Palavras-chave: Gêneros textuais literários e não literários. Gêneros discursivos. Produção textual.

INTRODUÇÃO

Em um contexto no qual a tecnologia e as mídias ocupam posições que antes não se imaginava na vida de muitas pessoas, questiona-se: como fazer para desenvolver o letramento literário? Com a internet e a inteligência artificial oferecendo resumos, análises detalhadas e até mesmo compondo textos literários, como argumentar que é preciso pensar sobre o que lemos? Existe uma “receita” do que fazer ou não? Tais questionamentos vão ao encontro das novas propostas curriculares trazidas com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das mudanças no Ensino Médio, referentes à proposição de itinerários formativos.

Com a situação de cada escola optando por dois itinerários, priorizando as disciplinas de suas respectivas áreas em detrimento de outras, busca-se formas de preparar aulas que mantenham a qualidade em componentes curriculares que tiveram a carga horária reduzida. De acordo com o currículo da escola na qual realizaram-se as práticas a serem discutidas, as aulas de Literatura constam apenas na grade das turmas de 1º ano. Ao mesmo tempo que esse fato limita aos estudantes o acesso a conhecimentos historicamente construídos, reduzindo o tempo desse importante componente de sua formação como sujeitos, tanto em aspectos sociais quanto individuais, o estudo da Literatura em apenas um ano faz

1 Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) - E-mail: acf@unisc.br

2 Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) - E-mail: icspanil@mx2.unisc.br

cair por terra a seriação por períodos literários, ou estilos de época, modo como ainda é comum organizar o ensino em muitas escolas. Pode-se tentar, no máximo, mostrar de forma superficial as características de cada estilo, mas não se pode crer que seja possível realizar experiências imersivas de leitura literária com tão pouco tempo disponível. Com base na interpretação da documentação curricular BNCC (Brasil, 2017) e Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2018) e nos saberes oriundos da prática, é necessário adaptar os objetos de conhecimento à realidade da turma.

Visto isso, neste artigo apresenta-se uma sequência didática desenvolvida com estudantes de uma turma de 1º ano de ensino médio, refletindo sobre as concepções que possuem acerca da literariedade dos textos, suas características enquanto gêneros discursivos e a “função” que exercem enquanto objeto de comunicação entre emissor e receptor, visto que o foco das atividades descritas foi o estudo de textos literários e não literários, visando sua identificação. Para tanto, foram utilizados textos não literários de gêneros comuns no cotidiano (notícias, classificados, receitas, etc.), contrapostos a poemas do sistema literário brasileiro cuja composição teve inspiração na mesma temática dos textos não literários selecionados, e promover também discussões a respeito da “utilidade” do texto literário. Além disso, também pretende-se abordar, sintetizadamente, sobre a produção textual nas aulas de literatura, que, de acordo com o que foi vivenciado, mostra-se pouco comum nesse componente curricular, conforme já apontavam Fidelis e Cosson (2016).

A fim de descrever as etapas desenvolvidas na sequência didática e promover uma reflexão sobre ela, o texto é dividido em quatro seções. Na primeira, intitulada “Os ingredientes para a leitura literária”, foram contempladas discussões de autores que escrevem sobre o ensino de literatura e as próprias teorias literárias. Em seguida, são descritas as manifestações dos discentes a respeito dos textos que estudaram, o que puderam compreender sobre texto literário e não literário, falando em seguida sobre o desafio da produção de textos literários. Por fim, faz-se uma síntese do que foi observado ao longo dessa experiência, finalizando com algumas considerações.

1 OS INGREDIENTES PARA A LEITURA LITERÁRIA

A Literatura como disciplina escolar, por muito tempo, foi reduzida ao estudo de períodos literários, obras e autores considerados clássicos de nossa literatura nacional. Consonante a isso, Fidelis e Cosson (2016, p. 52) escrevem que, de modo tradicional “ensino de literatura é sinônimo de história literária ou, mais precisamente, de estilos de época, isto é, um saber estático constituído pelo *corpus* da literatura brasileira distribuído em escolas e correntes”. Esse tipo de abordagem esteve presente por muitos anos nas aulas de Literatura que, como disciplina dissociada da Língua Portuguesa no Ensino Médio, acabava se ocupando

de estudos mais voltados para a área da história do que da linguagem de fato. Na verdade, ainda é possível observar práticas pedagógicas organizadas dessa forma.

Há também professores que sustentam esse modelo, que provavelmente o seguem desde o início de sua atuação em sala de aula, e não querem deixar a comodidade do ensino enciclopédico que não abre espaço para a construção da subjetividade dos alunos, nem para o desenvolvimento de um repertório variado de textos. Destaca-se que, muitas vezes, essa tendência deriva da própria formação acadêmica do docente, que, segundo Fidelis e Cosson (2016), aprende o que não deve fazer como professor de Literatura, mas não são dadas orientações claras sobre o que e como agir em relação ao currículo escolar, ou seja, a não há “receita” ou “instruções” sobre como fazer uma aula de literatura. Segundo os autores, existem inúmeras propostas e possibilidades para trabalhar a literatura em sala de aula, mas que não são apresentadas de forma tão sistemática e organizada quanto a história literária, distribuída ao longo dos três anos do Ensino Médio.

No entanto, com o passar do tempo e as mudanças na sociedade, temos alunos com perfis diferentes e escolas que também reconfiguram-se em decorrência dessas modificações. Até mesmo o currículo tornou-se mais flexível, com a implementação do Novo Ensino Médio, com os itinerários formativos e a possibilidade de adaptar a grade curricular conforme a proposta pedagógica e o contexto de cada escola (BRASIL, 2018). Há ganhos e perdas, muitas disciplinas tiveram redução de carga horária ou até foram suprimidas em algumas turmas, dando espaço para outras. Na escola em questão, a disciplina de Literatura foi mantida apenas nas turmas de 1º ano, com dois períodos semanais de 50 minutos.

Considerando esta limitação, é inviável pensar em uma abordagem dos estudos literários como era feita antes. Tendo em mente que neste período de um ano não se pode correr o risco de que o aluno perca o interesse e desista das leituras pelo excesso de conteúdo baseado na periodização literária, o foco deve estar na construção e/ou aprimoramento do letramento literário dos estudantes, mostrando a eles o máximo possível de obras, gêneros textuais e discursivos, sempre vinculando-os a um contexto de criação e a uma realidade a ser compreendida (podendo ser a dos próprios alunos ou não). Com base em Zilberman (2016), afirma-se que:

Atualmente não mais compete ao ensino da literatura a transmissão de um conteúdo já construído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor. Por sua vez, a execução dessa tarefa depende de se conceber a leitura não como o resultado satisfatório do processo de letramento e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário. (ZILBERMAN, 2016, p. 25)

A autora ainda escreve que outra faceta educativa da literatura é justamente a de que “o texto artístico talvez não ensine nada, nem queira fazê-lo; mas seu consumo induz a práticas socializantes, que, estimuladas, mostram-se democráticas, porque igualitárias.” (ZILBERMAN, 2016, p. 27) O texto literário,

com suas lacunas, falta de explicações e informações não ditas ou implícitas, é um convite à discussão, à análise, e ao compartilhamento de significados atribuídos por cada leitor. Com isso, salienta-se o papel inovador da literatura, ponto de vista que se pode mostrar aos alunos, ressaltando a motivação para a leitura e discussão dos textos literários.

Outro ponto a ser destacado é o de que o texto literário é uma manifestação artística, e fazer com que leitores em formação aprendam a interpretar e interagir com a linguagem artística é um conhecimento tão importante quanto de qualquer outra área. Em uma realidade de textos virtuais e inúmeros recursos digitais, que não anulam as manifestações artísticas e até mesmo apresentam novas formas de “fazer arte”, percebe-se um esvaziamento da capacidade de refletir sobre o que é consumido, assistido ou lido. O problema não está na substituição de um suporte por outro, mas no direcionamento dos interesses para um entretenimento cada vez mais raso e individualista. Chega ao ponto de em algumas situações haver o questionamento de qual seria a utilidade da leitura literária, assunto discutido por Compagnon (2009) ao questionar: “Literatura para quê?”

Dentre as razões apontadas pelo autor, está a “educação sentimental”, ou seja, a formação da personalidade (COMPAGNON, 2009) e o desenvolvimento de um repertório próprio. Por meio da leitura literária o indivíduo (no caso um adolescente, um adulto em formação) tem a possibilidade de conhecer melhor a si mesmo, identificar seus sentimentos e expressá-los, além de criar conexões com outros indivíduos que podem compartilhar dos mesmos sentimentos ou não. Compagnon resume e justifica o propósito de ler literatura com a seguinte afirmação:

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio - alguns dirão até mesmo o único - de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos. (COMPAGNON, 2009, p. 47)

Assim, entende-se que é importante conscientizar da necessidade de ler tanto o não-literário quanto o literário, pois ambos prepararão o estudante para a vida adulta. Tendo em vista que são alunos que iniciaram no Ensino Médio e, como já mencionado, é um momento crucial para despertar, nos que ainda não o possuem, o interesse pela leitura, é preciso adaptar os materiais ao contexto em que se vive e aos interlocutores que precisam ser “conquistados”. Com relação a isso, Simões considera que:

As tecnologias de informação e comunicação são hoje parte da realidade de quase todos, e precisamos aprender a incorporá-las como instrumentos educativos que nos aproximem das novas gerações; [...] Também as relações em sala de aula estão mais distendidas, e os alunos nem sempre toleram a interlocução compassada do professor com o grupo todo na mesma atividade, como foi o padrão que muitos de nós vivenciamos quando estudantes. (SIMÕES, 2012, p. 15)

Essas questões mostram a necessidade de elaborar um planejamento dinâmico, organizando a turma de diferentes formas para as atividades, e flexível, com possibilidades de adaptação sempre que necessário. É importante usar a tecnologia a favor da leitura, e não tê-la como inimiga. Outra questão trazida por Fidelis e Cosson (2016) é a de que a produção escrita é pouco comum nas aulas de Literatura. Percebe-se, a partir de observações e experiências pessoais, que é comum a ausência de produções textuais literárias. Com isso, foi proposta uma tarefa de produção de escrita criativa, sendo um desafio tanto para alunos, por não terem familiaridade com esse tipo de tarefa, como para a professora no engajamento para a participação dos estudantes. Foi também uma forma de avaliação, de verificar o que foi assimilado a respeito dos estudos realizados sobre o texto literário.

2 PREPARANDO A RECEITA: MISTURANDO INGREDIENTES CONHECIDOS E APRESENTANDO NOVOS

Com a possibilidade de ir além da tradicional sequência de períodos literários, pensou-se em aprofundar o estudo dos textos literários e não literários, previsto no currículo do 1º ano do Ensino Médio. Para tanto, foram apresentados diferentes gêneros textuais como exemplos, dando prioridade a textos que fossem do cotidiano, já conhecidos pelos estudantes. Essa proposta corrobora com o questionamento sobre que tipo de leitor buscamos formar, tanto nas aulas de Literatura, quanto nas de Língua Portuguesa. De que forma podemos formar leitores competentes de textos informativos e, simultaneamente, apreciadores de literatura? (Zilberman, 2016). É uma questão complexa, quase um dilema quando se trata de selecionar os textos para abordar em aula, mas é importante ter objetivos bem definidos em relação a qual domínio queremos que o estudante tenha em determinado momento ou etapa de seus estudos, mesmo sabendo que nem tudo são certezas na formação docente.

Considerando essas questões, e o tema estipulado, foram trazidos textos de diferentes domínios discursivos, ou seja, gêneros textuais relativos a diferentes práticas comunicativas (Marcuschi, 2002). Aos alunos foram entregues notícias, receitas, classificados de jornal, manuais de instruções e dicionários, como exemplos de textos não-literários. A turma foi separada em grupos, e cada grupo ficou encarregado de um gênero textual específico, e, para fazer o contraste, receberam textos literários, em grande parte poemas, que tratam de temática semelhante ao primeiro texto, alguns até mesmo com o mesmo título.

Por exemplo, a um dos grupos foi entregue o “Poema tirado de uma notícia de jornal”, de Manuel Bandeira, após terem recebido a notícia que originou o poema, enquanto outro grupo ficou com a página de classificados de um jornal, e, em seguida, puderam ler o livro *Classificados poéticos*, de Roseana Murray (1988). Outro grupo recebeu uma receita de bolo e junto dela algumas “receitas de olhar”, também de Roseana Murray (1997), e a “Receita para lavar palavra suja”, de Viviane

Mosé (2004), seguindo, assim, a mesma lógica nos demais grupos. Seguem imagens dos textos manuseados pelos grupos mencionados.

Imagem 1: Textos com os quais trabalhou o grupo "Receitas".

RECEITA PARA LAVAR PALAVRA SUJA

Mergulhar a palavra suja em água sanitária, depois de dois dias de molho, quicar ao sol do meio dia. Algumas palavras quando alvejadas ao sol adquirem consistência de certeza. Por exemplo a palavra vida.

Existem outras, e a palavra amor é uma delas, que são muito encardidas pelo uso, o que recomenda esfregar e bater insistentemente na pedra, depois enxaguar em água corrente.

São poucas as que resistem a esses cuidados, mas existem aquelas. Dizem que limão e sal tira sujeira difícil, mas nada. Toda tentativa de lavar a piedade foi sempre em vão.

Agora nunca vi palavra tão suja como perda. Perda e morte na medida em que são alvejadas soltam um líquido corrosivo, que atende pelo nome de amargura, que é capaz de esvaziar o vigor da língua.

...

RECEITA DE OLHAR (POEMA DE ROSEANA MURRAY)

nas primeiras horas da manhã
desamarre o olhar
deixe que se derrame
sobre todas as coisas belas
o mundo é sempre novo
e a terra dança e acorda
em acordes de sol

faça do seu olhar imensa caravela

MURRAY, Roseana. *Receita de olhar*. São Paulo, FTD, 1997, p. 44

**RECEITA:
BOLO DE FUBÁ**



INGREDIENTES:

- 1 COLHER (DE SOPA) DE MANTEIGA;
- 1/2 COPO (AMERICANO) COM ÓLEO;
- 1 COPO (AMERICANO) COM LEITE;
- 1 COPO (AMERICANO) COM AÇÚCAR;
- 5 COLHERES (SOPA) BEM CHEIAS DE FUBÁ;
- 5 COLHERES (SOPA) BEM CHEIAS DE FARINHA DE TRIGO;
- 1 COLHER (SOPA) BEM CHEIA DE FERMENTO EM PÓ (PÓ ROYAL);
- 1 PITADA DE SAL;
- 3 OVOS;
- 1 PITADA DE ERVA DOCE;
- 1 PITADA DE CANELA;
- 1 COPO (AMERICANO) COM QUEIJO RALADO.

MODO DE PREPARAR:

BATER NO LIQUIDIFICADOR TODOS OS INGREDIENTES, RESERVANDO POR ÚLTIMO A ERVA DOCE, O QUEIJO E O PÓ ROYAL.

DESLIGAR O LIQUIDIFICADOR E COLOCAR OS OUTROS INGREDIENTES QUE ESTAVAM RESERVADOS E MEXER. UNTE UMA FORMA COM MARGARINA, POLVILHE COM FARINHA DE TRIGO. ASSAR EM FORNO MODERADO.



Fonte: Autora.

Imagem 2: Textos lidos pelo grupo "Classificados".



Fonte: Autora.

Os grupos foram questionados sobre a função de cada um dos textos. Essa e outras questões foram feitas com o propósito de que reconhecessem que um dos textos possui caráter mais pragmático, utilitário (criado para dar instruções, anunciar ou noticiar um fato...) e o outro seria um texto artístico, elaborado para funções diferentes do primeiro.

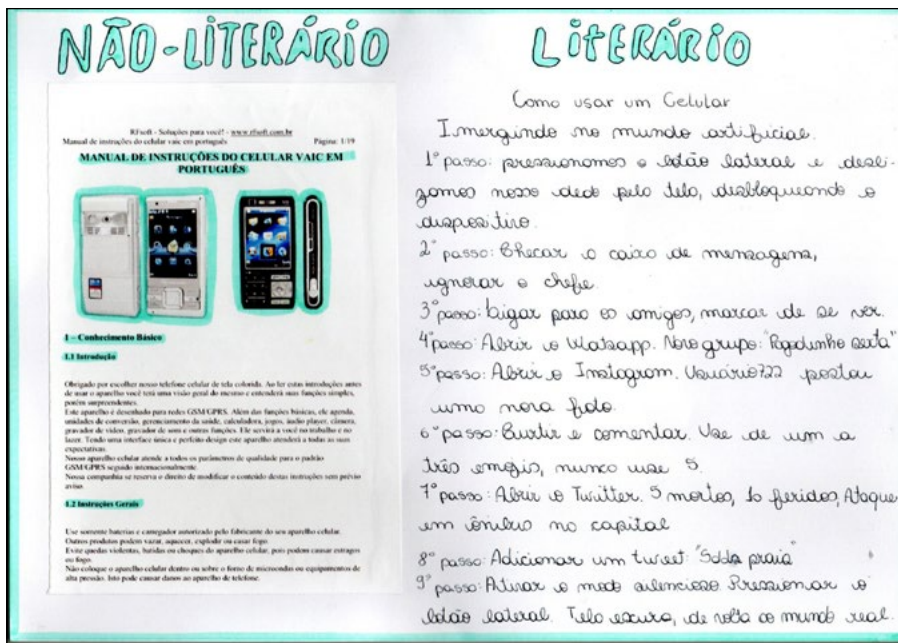
Com isso, entrou-se também na discussão sobre a “utilidade” (ou falta dela) quando se trata do texto literário, uma questão a ser problematizada e debatida com a turma. Os estudantes pouco comentaram a respeito disso, mas pareceram compreender a relação da literatura com a subjetividade, com questões íntimas do ser humano, que sente e se emociona, o que caracteriza sua condição e faz com que precise externalizar seus sentimentos em manifestações e identificar-se com as manifestações de outros.

Como produto final do trabalho em grupos, foi pedido que escolhessem a versão não literária do gênero textual que lhes foi mostrada (uma notícia de jornal, um classificado, um verbete de dicionário, etc.) e que o tornassem literário, fazendo as adaptações necessárias. A expectativa, com isso, foi a de que tentassem fazer algo semelhante ao que leram nos exemplos, mas alguns grupos parecem não ter compreendido bem esse processo de “literarizar” um texto, enquanto outros o fizeram muito bem. Este assunto, da dificuldade nas produções textuais, é expresso e discutido na seção seguinte.

3 PRODUZINDO OS PRÓPRIOS INGREDIENTES

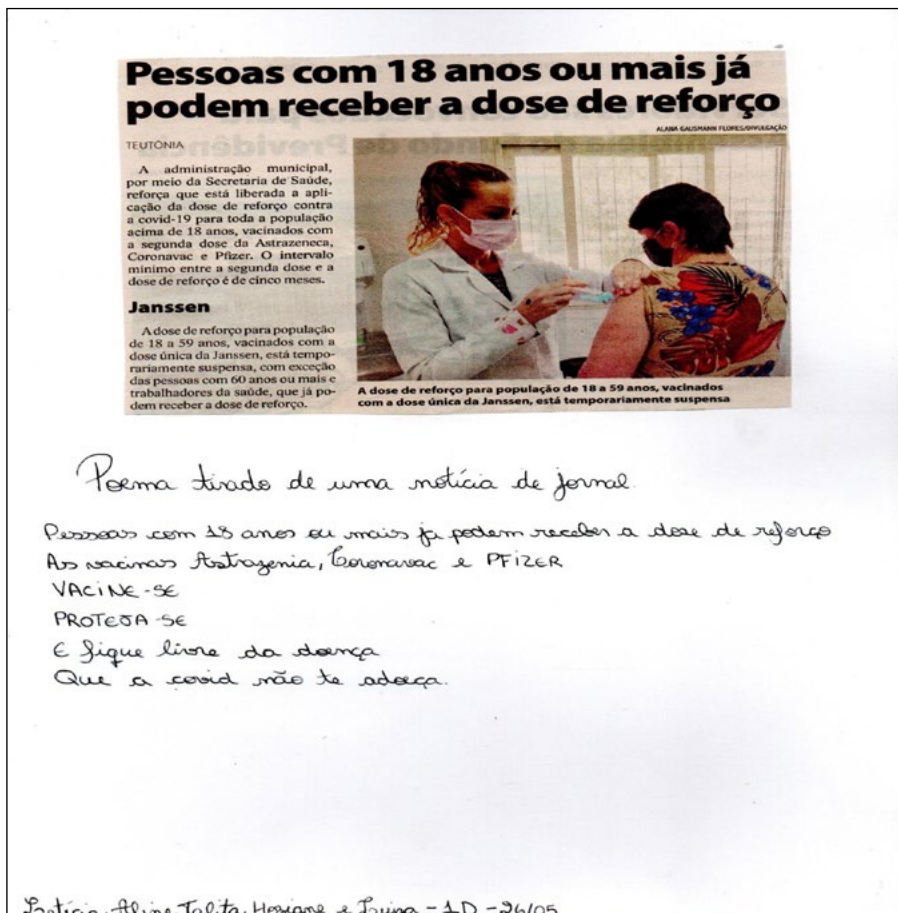
Como tarefa final, foi realizada uma atividade de escrita criativa, e notou-se, com isso, a dificuldade dos estudantes em produzir textos literários, criativos, que fujam do caráter utilitário. Essa atividade, somada à produção e análise de textos em grupos, evidenciou que, provavelmente, para muitos dos estudantes, esse tipo de prática (a escrita criativa) não é comum, corroborando com observações individuais e com as afirmações de Fidelis e Cosson (2016) de que se vê pouca produção escrita em aulas de Literatura. Abaixo, seguem algumas imagens (3 e 4) de produções realizadas pelos estudantes.

Imagem 3: Texto literário criado a partir de um manual de uso de um celular



Fonte: autora

Imagem 4: Texto criado a partir de uma notícia de jornal



Fonte: Autora

A primeira imagem é um exemplo de trabalho que atende às expectativas da autora/estagiária ao propor a atividade, pois os estudantes reescreveram o manual com linguagem mais subjetiva, pessoal e adaptada às suas vivências. Já a segunda imagem mostra uma produção em que os estudantes parecem não ter compreendido totalmente a tarefa, pois seu poema assemelha-se mais a um anúncio. A notícia, que era de livre escolha do grupo, visto que foi disponibilizado um jornal, é um dos fatores que não favorece a adaptação literária, pois trata-se de um comunicado de utilidade pública. Essa característica, no entanto, não impossibilita a realização da tarefa, que poderia ter sido realizada pensando na questão da própria doença (COVID-19) ou então buscando mais informações sobre a vacinação para elaborar um texto que fosse mais impactante.

Acredita-se, após refletir sobre os resultados, que a tarefa tenha sido lançada pressupondo que sua realização ocorreria sem dificuldades, mas é necessária uma introdução mais detalhada antes de ocorrer de fato a produção textual, fazendo também revisões (no mínimo uma) para aperfeiçoar o texto. O pouco tempo disponível para a realização das propostas foi também um limitador. Fato é que muitas vezes se instrui os estudantes a escrever determinado gênero, após seu estudo (da estrutura, características e elementos) e que quando é solicitado que façam alguma criação livre, sem instruções precisas, sintam-se confusos com a falta de objetividade.

Percebe-se uma grande necessidade de apresentar-lhes o máximo possível de opções, mas de forma bem explicada e esclarecida, para que possam então escolher o que melhor dominam. Além disso, a diversidade de textos enriquece as experiências de leitura, fruição (no caso do texto literário) e amplia o repertório para o momento da escrita. É preciso também experimentar, deixá-los escrever sem restrições e encorajá-los, pois o medo de errar e a insegurança são muito presentes.

A motivação também é de grande importância e está relacionada às leituras realizadas, tanto individualmente como em conjunto. Por isso, é necessário que haja mais momentos de leitura em sala de aula, que podem ser incentivados trazendo (e sugerindo) textos com temas de interesse dos estudantes. Já no momento da produção, verificou-se que deve ser feita uma condução com mais clareza, para que consigam fazer suas produções com mais segurança e explorem melhor sua criatividade. Sem boas leituras prévias, sabe-se que dificilmente isso acontecerá.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avalia-se, a partir da experiência com a turma de 1º Ano do Ensino Médio, que o caminho para o letramento literário ainda é longo, e que nele estão muito mais do que obras famosas, canônicas e *best-sellers*. Não é só com isso que formamos leitores, mas antes de tudo iniciando pela leitura do que estão habituados, do que é parte do cotidiano e precisa ser compreendido. Devem ser considerados os interesses dos alunos no início e no decorrer das práticas de leitura, pois fazer com que se sintam participantes das escolhas é um fator que pode motivá-los na leitura

das obras e textos selecionados, ação que poderá expandir seu interesse para outros textos. Pôde-se concluir que a leitura está no cotidiano dos estudantes, e que conseguem identificar os gêneros textuais não literários (principalmente os mais utilitários), mas é necessário ainda muito trabalho de incentivo à leitura literária para que possam refletir sobre o que leem e para desenvolver sua capacidade de abstração com uma linguagem que não é objetiva.

Além disso, percebeu-se que devem estar mais presentes nas aulas de literatura as produções textuais e propostas que fujam do tradicional, pois procura-se despertar nos estudantes a sensibilidade artística e poética, para que compreendam as propostas trazidas e saibam expressar-se na linguagem escrita. Atuar como mediador na leitura e na escrita é trabalhoso, mas é necessário para manter aqueles que estão aprendendo no caminho mais próximo para se tornarem leitores competentes. É na experimentação de diferentes ingredientes e técnicas que descobrimos o caminho, e, respondendo à provocação que nomeia este ensaio, não há receita nem manual para a abordagem de textos nas aulas de literatura.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: UFMG, 2009

FIDELIS, Aná Cláudia; COSSON, Rildo. Os (des)caminhos da Literatura no Ensino Médio. MARTINI, Marcus de; OLIVEIRA, Raquel Trentin; FELIPPE, Renata Farias de (org.). **Literatura na escola: teoria, prática e (in)disciplina**. Santa Maria: UFSM, PPGL-Editores, 2016.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MOSÉ, Viviane. **Receita pra lavar palavra suja: poemas escolhidos**. Rio de Janeiro: Arteclara, 2004.

MURRAY, Roseana. **Classificados poéticos**. 4. ed. Belo Horizonte: Miguilim, 1988.

MURRAY, Roseana. **Receitas de Olhar**. São Paulo: FTD, 1997.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Gaúcho: Linguagens**. Porto Alegre: SEE, 2018.

SIMÕES, Lucilene Juliano. **Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura**. Erechim: Edelbra, 2012.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. MARTINI, Marcus de; OLIVEIRA, Raquel Trentin; FELIPPE, Renata Farias de (org.). **Literatura na escola: teoria, prática e (in) disciplina**. Santa Maria: UFSM, PPGL-Editores, 2016.

VEM PRA CÁ: QUANDO A NECESSIDADE DE APRENDER O PORTUGUÊS CHAMA

Maristela Juchum¹
Amália Rempel Fontana²
Thaís Isabel Rodrigues³
Vitória Alana da Silva⁴

Resumo: Este estudo embasa-se na concepção de língua como prática social e considera-a fator determinante para a inserção social e para a construção de identidade. Nesse sentido, pretendemos discutir, com base em atividades realizadas com migrantes e refugiados em um projeto de extensão universitária, intitulado Vem pra cá, a importância da aprendizagem de uma língua adicional, neste caso, a língua portuguesa. Para tanto, contextualizamos o projeto e seus atores, assim como o ambiente multicultural e multilíngue em que são desenvolvidas as aulas, em uma perspectiva dialógica, com foco na comunicação como facilitadora para a realização das demais atividades e como premissa para a constituição identitária. Concluímos que, para além da aprendizagem da língua, as ações do projeto demonstram a importância do olhar sensível e da escuta atenta às necessidades básicas dos indivíduos que aqui chegam e buscam, no conhecimento da língua e da cultura do país, também a possibilidade de estabelecer novos vínculos e de melhores condições de vida.

Palavras-chave: Língua portuguesa; Língua adicional; Refugiados; Migrantes; Projeto Vem pra cá

1 INTRODUÇÃO

Desde o início da última década, sobretudo a partir de 2010, os movimentos migratórios se intensificaram no Brasil. Podemos notar, a partir disso, que a expressão crise migratória tem ganhado destaque na mídia. A crise migratória refere-se à chegada de um número expressivo de imigrantes que deixam sua nação, geralmente atingida por guerras ou desastres naturais, em direção a outras, que se apresentam mais estáveis econômica e politicamente.

Dados de 2019 divulgados pelo Relatório Anual do Observatório das Migrações Internacionais, doravante OBMigra, apontam que, entre 2010 e 2018, o Brasil registrou mais de 700 mil imigrantes.

Segundo os dados divulgados e analisados pelo OBMigra, em 2020 e 2021, o número de mulheres imigrantes no país tem aumentado, e em sua maioria elas são “jovens, com nível de instrução de ensino médio completo, provenientes dos países do Sul Global (haitianas, venezuelanas, cubanas e paraguaias), que estão em busca de emprego” (Tonhati e Pereda, 2021, p. 182).

1 Univates, juchum@univates.br

2 Univates, amalia.fontana@universo.univates.br

3 Univates, thaisirodrigues@universo.univates.br

4 Univates, vitoria.silva5@univates.universo.br

A questão é que, quando esses migrantes e refugiados chegam ao Brasil, necessitam aprender o português para poder participar das práticas sociais das quais passam a fazer parte. Nesse sentido, embasado na concepção de língua como prática social, este estudo pretende discutir, a partir de vivências em um projeto de extensão universitária, mais especificamente, em aulas de língua portuguesa para migrantes e refugiados, um ambiente multicultural e multilíngue, a importância da aprendizagem do português como língua adicional para agir no contexto no qual se encontram inseridos.

2 CONHECENDO O PROJETO VEM PRA CÁ

Na região do Vale do Taquari/RS, atualmente, vive um número expressivo de refugiados e migrantes de diferentes nacionalidades, em especial, senegaleses, haitianos, angolanos e venezuelanos, que trabalham ou estão à procura de emprego. Essa nova realidade, em um processo de migrações, fuga de áreas em conflito e miséria, instaurou uma nova demanda: implementação de projetos que visem ao ensino do português como língua adicional a esses migrantes e refugiados.

Nesse contexto, visando à inserção social de grupos de refugiados e migrantes, foi criado no ano de 2014 o Projeto de extensão Vem pra cá, vinculado ao Programa Arte, Linguagem e Memória, da Universidade do Vale do Taquari – Univates.

O projeto atende semanalmente migrantes e refugiados de diversas nacionalidades e culturas, que vieram ao Brasil em busca de melhores condições de vida e trazem consigo as mais diversas demandas, entre elas, pouco ou nenhum conhecimento de língua portuguesa.

Na prática, o migrante ou refugiado que tem interesse em se beneficiar do projeto deve ir, em uma terça-feira pela manhã ou em uma sexta-feira à tarde, ao local onde ocorrem as aulas. O projeto tem como objetivo principal o ensino do português, língua oficial em nosso país. As aulas são semanais e têm a duração de duas horas.

Desde que foi criado, cerca de 800 migrantes e refugiados já participaram das aulas de português – a média de frequência semanal é entre 15 e 20 alunos, com idades entre 18 e 50 anos. Trata-se, pois, de alunos provenientes de diferentes países, falantes de diferentes línguas e, em sua maioria, bilíngues ou multilíngues. A turma, cabe destacar, é miscigenada em muitos sentidos: culturas, vivências, idade e, também, níveis de escolaridade – alguns são analfabetos funcionais, outros são graduados.

Considerando se tratar de um projeto de extensão universitária, as aulas de língua portuguesa são planejadas por uma acadêmica bolsista do curso de Letras e por acadêmicos voluntários em conjunto com uma professora do curso, coordenadora do projeto, que também ministra e acompanha as aulas. Para que as aulas de língua portuguesa ocorram, são realizadas reuniões semanais para estudo

e planejamento. O planejamento parte da concepção interacionista de linguagem. Defendemos que a língua não é a soma ou o resultado de um conjunto estático de formas. As formas, no nosso entender, resultam do trabalho interacional e histórico dos sujeitos que lhes atribuem sentido. Para Faraco (2003, p. 5), a linguagem é “um conjunto aberto e múltiplo de práticas sociointeracionais, orais ou escritas, desenvolvidas por sujeitos historicamente situados”.

A seguir, no intuito de elucidar a concepção de língua que fundamenta as ações do projeto, apresentamos a concepção de língua adicional.

3 O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: VISLUMBRANDO CAMINHOS

No Vem pra cá adotamos a concepção de língua adicional porque entendemos que os conhecimentos prévios dos alunos, sejam linguísticos ou de mundo, devem ser considerados como base para o ensino e a aprendizagem do português.

Isso se deve ao fato de que, sendo social, a língua não é um objeto estrangeiro que pressupõe um afastamento do aluno para com aquilo que aprende. Como muitos alunos já têm domínio de mais de uma língua, chamar a Língua Portuguesa de segunda língua também se constituiria um problema, pois seria como negar a existência de tal conhecimento. Leffa (2014) afirma que o termo Língua Adicional seria o ideal porque o conhecimento novo “vem por acréscimo, de algo que é dado a mais” (Leffa, 2014, p. 33). Ainda, para o autor, a Língua Adicional se tornaria uma expressão mais precisa “porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico, [...] ou mesmo as características individuais dos alunos” (ibidem). Metodologicamente, a implicação desse entendimento da Língua Portuguesa está em que a “Língua Adicional é construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece” (ibidem), ou seja, toda a bagagem de conhecimentos que os estudantes que frequentam nossas aulas trazem são levados em consideração.

Schlatter argumenta que as aulas de Língua Adicional precisam apresentar “atividades que demandam o uso da língua a partir de temáticas relevantes ao seu contexto e de gêneros discursivos variados” (Schlatter, 2009, p. 12). Ou seja, durante as tarefas, os alunos devem ser expostos a gêneros discursivos comuns à sua vida fora de sala de aula para que, assim, a aprendizagem seja relevante. Para isso, “situações de comunicação (cotidianas e institucionais) com diferentes propósitos e interlocutores, em determinadas condições de produção e recepção” (ibidem) devem fazer parte das tarefas de modo a promoverem o letramento desses alunos nessa Língua Adicional.

Conforme Buors e Lentz (2009), a aprendizagem de uma língua possibilita adquirir não só competências linguísticas como, também, saberes sociais para que possam ser e agir no mundo de maneira crítica.

Uma pesquisa realizada com os participantes do projeto corrobora essa premissa: 100% deles afirmaram que conhecer a língua é importante para se inserir na sociedade e poder dar conta das demandas do cotidiano. A fala de uma

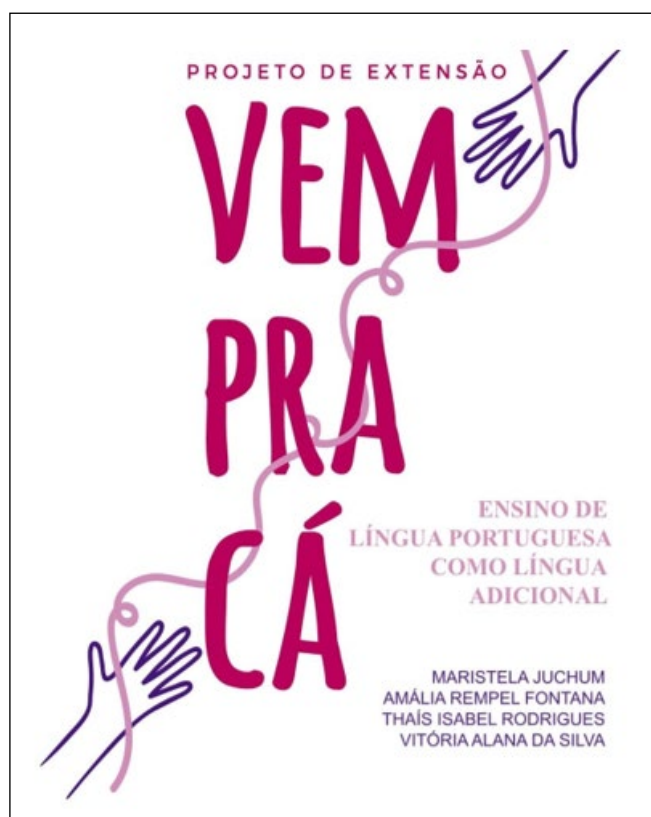
migrante taiwanesa, beneficiada do projeto, contribui nesse sentido: “Ao processar documentos, não sei quais documentos procurar e como fazer. No cabeleireiro, não sei como falar, qual serviço que eu quero.”

Essa fala corrobora a teoria de Bakhtin de que o sujeito se constitui pela e na linguagem, assim como a ideia de que é preciso haver interação com outros sujeitos para que essa constituição aconteça. Nesse sentido, o enfoque das aulas do projeto Vem pra cá parte da necessidade da comunicação como facilitadora para a realização das demais atividades e como premissa para sua inserção na sociedade. Na seção a seguir, apresentamos uma das Unidades temáticas trabalhadas com os participantes do projeto.

4 VIVER E TRABALHAR NO BRASIL: O QUE PRECISO SABER?

Partindo da visão sociointeracionista do ensino de língua portuguesa como Língua Adicional, o grupo, constituído por acadêmicos voluntários, uma acadêmica bolsista e uma professora do curso de letras, planeja unidades didáticas com base em temáticas que sejam do interesse dos alunos e que propiciem a eles ser cidadãos, como trabalho, saúde, alimentação e cultura. Nesta seção, apresentamos algumas das tarefas que fazem parte da Unidade temática sobre o trabalho, a qual foi desenvolvida no primeiro semestre de 2024.

Figura 1: Capa do Caderno Vem pra cá



Fonte: Projeto Vem pra cá

No planejamento das tarefas, a preferência é para o uso de materiais autênticos e o desenvolvimento de textos orais e escritos, que reproduzam gêneros do discurso que possam ser efetivos para o letramento dos alunos. Como materiais autênticos, são selecionados anúncios de emprego, panfletos informativos, músicas, vídeos. Esses materiais, por serem produzidos com intuito comunicativo e não apenas didático, apresentam a linguagem real que os alunos vivenciam em seu dia a dia (Schlatter, 2009). Segundo a autora, um dos critérios que devem ser observados na criação de materiais didáticos é o uso desse tipo de material, pois não faz sentido ensinar a Língua Adicional de forma descontextualizada pelo fato de que o uso da língua é sempre socialmente situado, e é preciso levar em conta a complexidade das diferentes situações de que os alunos participarão.

A unidade didática que apresentamos neste trabalho é intitulada “Viver e trabalhar no Brasil: o que preciso saber?” Essa foi a segunda unidade desenvolvida no ano, e objetiva auxiliar os estudantes para que conheçam os seus direitos trabalhistas, visto que precisam se inserir no mercado de trabalho.

Cada estudante recebe uma cópia impressa, encadernada e colorida da unidade, cujas tarefas preveem espaço para preenchimento no próprio material. A Unidade inicia com imagens representativas sobre empregos que fazem parte do cotidiano dos alunos, como trabalhadores em um frigorífico, em um mercado e em fábricas, para assim termos um momento de conversa com os alunos, a fim de diagnosticar quais são seus conhecimentos em relação às imagens apresentadas, e o como as relacionam com o seu dia a dia.

Figura 2: Atividade inicial do Caderno Vem pra cá

OLÁ, ESTUDANTE! NESTE CADERNO VAMOS TRABALHAR SOBRE O TEMA TRABALHO!

Bem vindo

1. OBSERVE AS IMAGENS ABAIXO:



VOCÊ SE IDENTIFICA COM ALGUMA DESSAS IMAGENS? _____
QUAL A SUA PROFISSÃO? _____
QUAL SEU LOCAL DE TRABALHO? _____

3

Fonte: Projeto Vem pra cá

Em seguida, apresentamos aos alunos os meses do ano, os dias da semana e os turnos de um dia em português. Para praticarem esse novo conhecimento, a tarefa proposta foi a de preencherem um calendário com os meses do ano, e escreverem algumas solicitações nos consecutivos meses, como: o mês que iniciamos as aulas do projeto, o mês que chegaram ao Brasil e o mês de seus aniversários.

Outra atividade proposta foi a leitura de anúncios de emprego que encontramos na internet, cujo conteúdo era sobre vagas de empregos. É importante ressaltar que se trata de textos autênticos, ou seja, de anúncios de vagas de emprego de empresas locais. Primeiro, solicitamos que os alunos observassem os textos, em seguida, fizemos algumas perguntas orais sobre a função desses textos. Logo após, propomos a leitura coletiva dos textos, e esclarecemos dúvidas em relação ao vocabulário. Na sequência, os alunos responderam por escrito algumas perguntas sobre os anúncios, como: "Segundo o anúncio, para qual função é a

vaga de emprego?"; "Quais são os benefícios para o trabalhador citados no texto?"; "Quais os requisitos exigidos dos candidatos para a vaga de emprego?".

Figura 3: Atividade envolvendo a leitura de anúncios de emprego

6. LEIA OS TEXTOS E RESPONDA ÀS PERGUNTAS:

TEXTO 1



ESTAMOS CONTRATANDO

AJUDANTE GERAL

Requisitos:

- Dinamismo e determinação
- Habilidades com organização
- Proatividade

Benefícios:

- Salário R\$1.627,11 após 4 meses piso de R\$1.909,27
- Vale Alimentação R\$165,00
- Vale transporte conforme CLT

ENVIE SEU CURRÍCULO PARA: RH@DEPANES.COM.BR
OU WHATSAPP 1998358-4994

A) SEGUNDO O ANÚNCIO, PARA QUAL FUNÇÃO É A VAGA DE EMPREGO?

B) QUAIS SÃO OS BENEFÍCIOS CITADOS NO TEXTO 1?

C) QUAIS OS REQUISITOS NECESSÁRIOS PARA A VAGA DE EMPREGO?

Fonte: Projeto Vem pra cá

Além disso, apresentamos aos alunos o que é o SINE - Serviço de busca de vagas de emprego no Sistema Nacional de Emprego - bem como, a partir dessa apresentação, explicamos como são chamadas algumas profissões no português, para aquisição de vocabulário. O objetivo inicial, era levarmos os alunos ao SINE, para que pudessem, ao conhecer o local, interagir com os atendentes por meio do português. Contudo, não foi possível, pois a instituição também foi fortemente atingida pelas cheias do Rio Taquari, fato que ocasionou o fechamento temporário para atendimento presencial ao público. Por outro lado, na aula em que faríamos essa visita, conseguimos levar uma Assistente Social do CRAS Lajeado, com a finalidade de ela explicar aos imigrantes sobre os direitos dos cidadãos, e sobre como buscar recursos ofertados pelo governo federal aos atingidos pelas

enchentes do mês de maio, visto que a maioria dos participantes das aulas do Vem pra cá moravam em casas que foram afetadas pelas águas do Rio Taquari. Sendo assim, indiretamente, um dos nossos objetivos foi atingido, que era o de levar mais informação sobre direitos sociais aos participantes do projeto.

Figura 4: Momento de fala da Assistente Social com os alunos



Fonte: Projeto Vem pra cá

Na continuação, integrando as atividades de análise linguística, trabalhamos conjugação dos verbos trabalhar, fazer e abrir nos tempos Presente, Passado e Futuro. Bem como, propomos atividades de escrita, para colocarem em prática seus aprendizados. Outro conteúdo gramatical levado foi sobre os pronomes interrogativos variáveis e invariáveis - quem, que, como, onde, qual ou quais, quanto ou quantos/quantas. Sobre os pronomes, propomos atividades de escrita e uma dinâmica de conversação, simulando entrevistas.

No andamento da unidade, explicamos aos alunos sobre as leis trabalhistas no Brasil, e sobre os direitos que eles, como cidadãos, possuem e devem exigir. Propomos a leitura de um texto, adaptado para uma melhor compreensão por parte dos alunos, disponível no site do senado brasileiro:

Uma das normas mais conhecidas e antigas do Brasil é a consolidação das leis do trabalho (CLT). Elas garantem aos trabalhadores uma série de direitos, como jornada máxima de 8 horas por dia, descanso semanal remunerado, férias, pagamento de hora extra, atuação em ambiente confortável, licença maternidade e paternidade, 13º salário, proteção com demissão sem justa causa e seguro desemprego.

A CLT (decreto-lei 5.452) foi uma das primeiras formas de inclusão social no Brasil. Por essa razão, costuma ser qualificada como patrimônio do trabalhador e passaporte da cidadania.

Fonte: Agência Senado (texto adaptado)

Como produto final desta Unidade didática, propomos a elaboração de um currículo. Para tal, os alunos precisaram apresentar, por escrito, dados pessoais, informações referentes às suas experiências em empregos anteriores, seu nível de escolaridade e que emprego almejam no Brasil. A atividade proporcionou-nos conhecer mais sobre as experiências de vida dos estudantes, e assim saber quem são os participantes do projeto Vem Pra Cá, algo fundamental para o planejamento de novas propostas didáticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É pela linguagem e na linguagem que o sujeito se constitui (Bakhtin, 2003). Nesse sentido, o Vem pra cá é fundamental para que migrantes e refugiados possam se constituir e se integrar à nova sociedade. As aulas de língua portuguesa, compreendendo o português como língua adicional, são, por sua vez, a possibilidade de esses sujeitos exercerem sua cidadania, integrarem-se na sociedade, no mercado de trabalho.

Para além da aprendizagem da língua, as ações do projeto demonstram a importância do olhar sensível e da escuta atenta às necessidades básicas dos indivíduos que aqui chegam e buscam, no conhecimento da língua e da cultura do país, também a possibilidade de estabelecer novos vínculos e de melhores condições de vida. Essa sensibilidade no fazer pedagógico se caracteriza pela escolha das temáticas trabalhadas e pelas tarefas propostas, as quais devem valorizar os conhecimentos que esses sujeitos trazem na sua bagagem. Partindo dessa premissa, a elaboração de materiais autênticos, que permitam interagir com o outro, é fundamental para aprender o português como língua adicional. Nesse sentido, entendendo a linguagem como instrumento de mediação para a constituição do sujeito, as aulas no projeto são organizadas sob o viés dialógico, ou seja, não há saber melhor ou pior, há diferentes saberes em diálogo que vão constituindo os sujeitos por meio das falas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BUORS, Paule; LENTZ, François. Les littéracies multiples: un cadre de référence pour penser l'intervention pédagogique en milieu francophone minoritaire. **Cahiers Franco-Canadiens de l'Ouest**, [s. l.], v. 21, n. 1-2, p. 127-150, 2009.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. **O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade:** questões conceituais e metodológicas. *In:* LEFFA, V. J.; IRALA, V. B.. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula:** ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. **Referenciais Curriculares. Lições do Rio Grande – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Volume I. Porto Alegre, RS. 2009.

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Revista Calidoscópico.** v. 7, n. 1, p. 11-23, jan/abr 2009.

TONHATI, Tânia; PEREDA, Lorena. A feminização das migrações no Brasil: a inserção laboral das mulheres imigrantes. *In:* **Observatório das Migrações Internacionais;** Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2021.

Escrita criativa

A POESIA DO TEU ABRAÇO

Monique Carolina Corrêa Gomes¹

o teu abraço me desconcerta e me reconstrói na mesma proporção
parece contraditório, né?
mas não é, pensa comigo:
desconcerta meus medos e reconstrói minha coragem de ser eu mesma
desconcerta minha insegurança e reconstrói o meu amor próprio
desconcerta minha zona de conforto e reconstrói caminhos jamais percorridos pelo
meu coração

caminhos estes que me levam de volta ao teu abraço
que me desconcerta e me reconstrói
ao mesmo tempo.

1 Universidade de Santa Cruz do Sul, monique5@mx2.unisc.br

BAÚ

Carla Cristiane Martins Vianna¹

Como estranhas lembranças de outras vidas,
que outros viveram, num estranho mundo,
quantas coisas perdidas e esquecidas
no teu baú de espantos...

Mário Quintana

Fazia muitos anos que não percorria a estrada que me trouxe até aqui, muito tempo que não visitava a minha mãe e a cidade da minha infância. Na verdade, sempre que era possível adiar era o que eu fazia. Não sem culpa e remorso. Minha mãe morreu, e isso não pode ser adiado.

Estou quase na fronteira, aqui nesta cidade gelada, pouco acolhedora para homens como eu, tratando dos procedimentos com a família. Não terei tempo para escrever outro texto que não esse desabafo nos próximos dias, embora saiba que estou com o prazo estourado para o artigo que me pediste. Não consigo, não agora.

Minha mãe está morta, foi assim que Camus iniciou *O estrangeiro*, e eu também poderia ter começado por aí. Minha mãe está morta e, ao andar pelo velho sobrado, o som do piso de madeira parece uma cantiga que me faz voltar ao passado. Torno a uma infância em que havia, todas as manhãs, leite fresco, pão caseiro e cheiro de café. Volto a um tempo em que corríamos pela casa, pelo quintal, pela cidade, mesmo que mamãe pedisse para que não fizéssemos isso.

Ela nos cuidava do jeito dela, zelosa e séria, compenetrada nos seus afazeres. Não me lembro de vê-la parada por muito tempo. Ela estava sempre cuidando de algo ou alguém, ainda mais depois da morte do pai. Sinto, neste exato momento, um aperto no peito ao pensar nela, nesta casa, na nossa distância. Ela partiu silenciosa, solitária, sem incomodar ninguém, como era de costume.

Ela não me disse que estava doente e também não deixou que ninguém me contasse. Quem não me visita na saúde não precisa vir na doença, teria dito ela a minhas irmãs. Elas, por hábito, obedeceram. Ouvi isso assim que cheguei e questionei o porquê de não terem me informado nada. E cá estou eu, tentando entender como tudo ficou assim. Anos de terapia e ainda não entendi.

Talvez nunca chegue a entender e viver seja isso mesmo: aprender a conviver com o que não entendemos e seguir. Talvez eu tenha vivido bem até agora. Tu sabes que não me saio mal, tenho me virado desde que deixei este sobrado.

Só que agora não há como não pensar nela, nesta casa e em tudo que ficou para sempre em mim. O menino é pai do homem, e estou me sentindo como se nunca tivesse deixado de viver como o gurizinho que se escondia para brincar com a boneca da irmã.

1 Instituto Federal Sul-rio-grandense, Câmpus Novo Hamburgo, carlavianna@ifsul.edu.br

CAMALEÃO

Jéssica Maís Antunes¹

Desejo ser como o camaleão,
que se funde,
que se transforma,
que aguarda,
que é livre,
pois a mudança existe dentro de sua essência,
que nunca deixa de ser o que foi,
mas ao mesmo tempo se reconstrói
e se reconfigura a cada ciclo novo.

¹ Universidade Feevale, jehantunes31@gmail.com

DA LEVEZA DO SER¹

Fabrício Agostinho Bagatini²



Fonte: <https://www.roadsideamerica.com/story/334073>

No meio do caminho a arte. Ela nos indaga e leva a pensar. Nos proporciona múltiplos olhares. E, ao contemplarmos, é necessário compreendermos que o ver também passa pelo sentir. Que o ver está “carregado de todas as gravidezes e de todas as mortes por vir” (Didi-Huberman, 2010, p. 33). Ela nos convida: abramos os olhos “para experimentar o que não vemos, o que não mais veremos - ou melhor, para experimentar o que não vemos com toda evidência (a evidência visível) não obstante nos olha como uma obra (uma obra visível) de perda” (Didi-Huberman, 2010, p. 34). Abramos os olhos com atenção pois a obra e tudo que aí está fala “diretamente como se fôramos nós mesmos” (Gadamer, 1985, p. 23). Sintamos o olhar a admirar.

Um primeiro movimento. Um corpo preso a fazer parte das entranhas da parede. Ele mesmo se torna a parede. É como se estivesse morto. Está paralisado. Parece angustiado, agoniado, aflito com sua situação. Não pode se mover, por mais

1 Parte integrante da tese: “Arte e potencialização de sentidos: atravessamentos no ensino”. Defendida em novembro de 2019 - PPGEnsino - UNIVATES.

2 Mestre e Doutor em Ensino pela UNIVATES. fbagatini@universo.univates.br

3 Obra denominada Freedom, do escultor americano Zenos Frudakis.

que queira. Não pode se expressar. Sua voz fora silenciada, frêmito nas cordas vocais. Quer gritar ao mundo a sua situação, mas, perante os olhares exotópicos de quem o vê, é proibido de tudo. É como se estivesse preso em um casulo fortemente tecido. A sensação para quem o olha é de anóxia, ou seja, uma total falta de oxigênio no ar, no sangue arterial, nos tecidos. Quem o contempla não consegue respirar. Claustrofobicamente, anseiam pelo respirar.

Olhares mais atentos revelam que o corpo não está só. Pelo contrário. Ele está a libertar-se. A demonstrar que “o corpo é o lugar fantástico onde, adormecido, um universo inteiro” (Alves, 2000, p. 53) está à espera do despertar. Uma lagarta a romper o casulo a fim de se tornar borboleta. Na parede: pernas, pés, braços, mãos. Desespero, um desalento, uma desesperança. A cimentação do ser. Rostos estão colados para todo o sempre na parede. São rostos apocalípticos, aflitos, enigmáticos, misteriosos, infinitos, “imensos como a paisagem e, se vistos com atenção, possuem distâncias infinitas que importa tentar percorrer” (Mãe, 2018, p. 53). São pedaços humanos buscando desvencilhar-se da situação e, quanto mais tentam, mais afundam. Aprisionam-se mais e mais. Em meio à areia movediça, qualquer movimento os leva ao desaparecer. São ralentos corpóreos vagalumínios⁴ lutando em meio a frágil sobrevivência do próprio existir.

São corpos mutilados à espera do nascer, da palavra que os fará surgir. Sim, os corpos são feitos de palavras, pois, “diferentes dos corpos dos animais, que nascem prontos ao fim de um processo biológico, os nossos corpos, ao nascer são um caos grávido de possibilidades, à espera da palavra que fará emergir, do seu silêncio, aquilo que ela inventou” (Alves, 2000, p. 54). Mas, antes do despertar, há que se ter paciência. Todo processo metamórfico é da alçada da lentidão. Dentro do casulo, os corpos dormem e espantosas transformações acontecem. A metamorfose foge ao olhar de quem vê, mas, “um sentir é o do sentente, outro é o do sentidor” (Rosa, 1994, p. 439). Somente ao nascer é que nos damos conta da beleza da borboleta ao voar e de sua vida tão efêmera e fugaz. A metamorfose a demonstrar que “o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando” (Rosa, 1994, p. 24).

Um segundo movimento. O cortar, o rasgar, o despedaçar, o dilacerar de uma faca invisível a percorrer, de cima a baixo, a mortalha tecida. Embora a mordaca ainda se faça presente no semblante, aos poucos, uma força potente toma conta das vísceras e rebuliza o que até então estivera petrificado. Pequenas gotas de ar penetram nos pulmões. O coração, prene de vontades próprias, ejeta sangue nas veias. O corpo todo se torna desejo. Um leve movimento. Um empurrão. Tímido, fraco, desajeitado, sem saber muito o que fazer com sua nova forma, um corpo rompe o casulo. Primeiramente, uma perna ligeiramente dobrada, como se fosse dar o primeiro passo da vida. Depois, a cabeça e uma parte do tronco começam a sair.

4 Termo utilizado por Didi-Huberman (2010).

Os braços ainda estão presos para trás, algemados à parede. O corpo levemente se inclina. Um capricho de fuga.

Um terceiro movimento. Uma nova revelação. Um pé já se pôs a caminhar. A outra perna está a se soltar. O corpo, agora ligeiramente inclinado, treme. A carne toda tiritada pela sensação que está a passar. Devagar, rompe-se a matéria bruta que o apresa a parede. Um braço liberta-se e está estendido em forma de pedido, súplica. Clama por algo, pede para pararem com tal sofrer. O outro agora se agarra por vontade própria àquilo que prendia. Está temeroso. Há tanto ansiava por isso, que agora já não sabe o que fazer, pois a “alegria era sempre uma pressa. E a alegria já era quase nada” (Mãe, 2016, p. 84). O corpo reconhece que o futuro urge e o passado não espera. Que é o presente que importa e é a única fagulha temporal a existir. Um corpo e seu próprio tempo - único, inigualável, em descompasso rítmico.

O rosto a romper a mordaça perscruta o desconhecido, reconhece o ambiente e o vasculha em busca da própria humanização. Espanta-se com seu atrevimento. Não se imagina portador de tamanha coragem. Não imagina sequer poder se libertar de seu casulo. O corpo oscila. Não sabe se quer de todo sair de suas amarras. Está assustado. Espantado. Seu hálito de medo pode ser sentido por quem o contempla, o examina. Desconhecem-se e se (re)conhecem ao mesmo tempo. Há um impulso, um ímpeto. O que virá?

Um quarto movimento. O todo é revelado. Um quarto corpo imenso. A liberdade. O corpo abre-se inteiro para a liberdade. Está seminu. Não tem vergonha de sua natureza. Os braços estão estendidos em atitude receptiva. O rosto está voltado para o céu, pois, de tudo, as únicas coisas eternas são as nuvens (Quintana, 1998). Seu peito está inflado, quer respirar tudo o que não pode. Também os que o admiram respiram. Embebedam-se do mais puro oxigênio. A postura do corpo é quase o ensaio do passo de uma dança. É como se, enfim, tivesse se livrado da morte, do sonífero e mortal casulo. Mas compreende, o corpo, que tal sofrer fora necessário. Sentir cada instante de tal processo metamórfico fora essencial. Só assim daria valor à transformação, à conquista da liberdade, pois essa é um “palácio feito pela felicidade com os lustres pendurados na eletricidade do coração” (Mãe, 2016, p. 182).

O corpo quer alçar voo. (Des)calça lentamente seus pés e aceita a liberdade de suas asas. O vento a percorrer seu ser em várias proporções ventais. O corpo já não tem mais as físcelas que o proibiam de falar. É incrível a empatia. Os que o admiram contemplativamente sentem seus próprios casulos se romperem. Sentem a mesma sensação potente de liberdade.

Na parede, o complexo escultural deixa à mostra o vazio do corpo liberto. É nesse momento que cada um que o olha necessita checar sua condição humana, pois, em tal espaço, cabe cada um de nós. Cada um de nós pode adentrá-lo. E sair dele. Pode esquadriñar a textura do local. Esgravatar suas rupturas. Buscar os restos perdidos em meio aos rachos fissurais. E, quanto mais esmiuçarmos à

procura das coisas, mais nos daremos conta de que a “liberdade também é isso, não voltar” (Mãe, 2018, p. 23). Que a vida é feita de cativeiros e possibilidades de liberdade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 2010.
GADAMER, Hans-Georg. **A atualidade do belo: a arte como jogo símbolo e festa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

MÃE, Valter Hugo. **O filho de mil homens**. São Paulo: Biblioteca Azul, 2016.

. **Contos de cães e maus lobos**. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2018. QUINTANA, Mário. **80 anos de poesia**. São Paulo: Globo, 1998.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994.

DEPOIS DO FIM

Ana Luiza Rizzo¹

São oito horas e ainda tenho quarenta e cinco minutos antes da palestra, cheguei bem cedo de propósito, gosto de interagir com o invisível dos lugares onde vou falar. Você tinha razão quando dizia que meus livros ainda seriam disputados pelas escolas. Uma turma de pequenos do terceiro ano, deduzo pela altura em torno de um metro e vinte, um metro e trinta, o mesmo tamanho dos gêmeos hoje, está saindo da sala para brincar de aprender, exatamente como você adorava fazer com seus alunos. A professora tem os cabelos castanhos presos num rabo de cavalo e veste um guarda-pó branco com os bolsos de um tecido de florzinhas lilases, levou-os para o meio do pátio. Você ia adorar os abacateiros desta escola. Pelo sorriso da professora, ela é quem mais está se divertindo e isso foi outra das razões, a principal, na verdade, para me lembrar de você. Pediu para abrirem os braços, assim, como se fosse para abraçar, e depois olharem para o sol. Conseguem me dizer de que lado ele nasce todos os dias? Apontem o braço direito para lá. O lado oposto é o poente, para onde devem esticar o braço esquerdo. Tudo isso para ensinar a encontrar o Norte, sempre em frente. Pensei nas professoras que me ensinaram sobre a Rosa dos Ventos, sempre adorei esse nome, a de geografia, a de ciências, a que lecionava todas as matérias, nos primeiros anos da escola, acho que por isso me apaixonei por você assim que soube como você se chamava, Rosa, todas em algum momento, ou por alguma razão, falaram dos pontos cardeais, assim como você, que me fez prometer que nunca perderia meu norte. Os alunos voltam para a sala de aula e a continuação da brincadeira com o sol é colorir as quatro pontas principais da Rosa dos Ventos, recém-descobertas: Leste, Oeste, Norte e Sul. As outras pontas nos entremeios do leste e do oeste, intercaladas entre o nascer e o morrer, aprenderão aos poucos, como eu também aprendi, como você me ensinou, Rosa. Esses são grandes, já não chamam a professora de mãe por engano, para depois ficar com vergonha, sem saber que esse pode ser o momento mais feliz do dia para ela. Pelo menos era assim com você. O céu fica nublado de repente e não posso conferir as horas na sombra projetada no chão. Sei que falta pouco para me chamarem para o salão, com quatro ou cinco turmas juntas. Todos leram meu último livro, mas vou começar contando sobre as horas que se adivinha pelo barulho da rua e pelo cheiro do ar, quando o sol estiver escondido atrás das nuvens. O norte está sempre em frente, você me dizia, e ainda com mais convicção depois que a dor começou a apertar lugares indefiníveis no fundo do seu abdômen, como se lá tivessem crescido os dedos de uma luva que inflava e desinflava regida por uma lei cujos únicos critérios era confundir os especialistas. Chegaram a cogitar que fossem os resquícios do parto às pressas, a obstetra depois se justificando,

1 PUCRS, tonietto.ana@educ.pucrs.br

o oxigênio sem passagem por algum problema no cordão, nossa corrida até o hospital, tudo muito rápido para que se salvassem as três vidas. E a sua felicidade, Rosa, quando também você conseguiu respirar de novo, os bebês grudados na sua pele, farejando o leite, adivinhando o colo que você jamais negaria enquanto pudesse. A dor precisava de uma explicação, mas antes que, enfim, depois de tantos meses, descobrissem do que se tratava, você já ouvia o apito do trem e sabia que para o embarque não precisava bilhete, apenas deixar toda a bagagem. Os alunos foram os primeiros a não acreditar que você não voltaria para a sala de aula, do diagnóstico à paralisia das pernas foi o tempo das férias escolares. A diretora não queria concordar, mas você foi estratégica, aliou-se à nova professora e a convenceu, com um olhar nos olhos, que não seria justo apenas desaparecer. Ouvimos o alvoroço quando a avistaram pela janela. Empurrei a cadeira de rodas até o centro do quadro negro e achei melhor aguardar no corredor para que os alunos perguntassem à vontade o que quisessem. Eles levantavam a mão para pedir a palavra, como você ensinou, até chegar a vez do ruivinho cheio de sardas, eu sabia que era o seu preferido. Professora Rosa, quando você vai morrer? Ninguém sabe a hora exata do trem e isso é o mais bonito, você me dizia, depende de todos estarem prontos para a despedida. Você ficou em silêncio no caminho de volta para casa, pediu para tomar banho sozinha, garantiu que não ia cair da cadeira especial para o chuveiro e foi a primeira vez que vi seus olhos inchados, reduzidos a um risco pelas lágrimas. Custaram a voltar ao tamanho normal e a partir desse dia nosso acordo mudo foi chorarmos sem nos esconder. Você não queria que eu fosse pai e mãe, deveria encontrar uma nova mulher, que gostasse das mesmas músicas, que achasse bom começar o namoro dividindo o tempo com duas crianças pequenas, que soubesse ver as horas na sombra criada pelo sol. Nunca deixe de observar o trajeto do sol e, se puder, fale de mim para os meninos, eles precisam saber que a mãe não os abandonou. É fácil as crianças acharem isso quando acordam de manhã e não encontram resposta para o chamado. Mãe? Mãe? Mãe?! Você conseguiu cantar o terceiro Parabéns para os gêmeos, como se tivesse feito um acordo único com o maquinista do trem, passaria para pegá-la apenas no dia seguinte, às sete, depois de abertos todos os presentes. Não perca o Norte. As semanas seguiram e eu senti raiva dos dias azuis, das tardes sem nuvens. As horas paradas na sombra, a minha, que eu não tinha coragem de encontrar no chão. Não escrevi uma palavra por meses, não conseguia contar a minha tristeza, o mal dentro de mim muito maior do que o bem. A Rosa dos Ventos rodopiando desgovernada. Senti raiva das histórias que terminam na morte, na prisão, na despedida, na loucura. Não havia você para me perguntar como eu continuaria essas histórias depois do fim. A professora chegou para me buscar, Rosa, e daqui já escuto o alvoroço dos alunos.

DO PONTO DE VISTA DA GAVETA

Daniela Cristine Jantsch¹

Dia desses, estávamos lendo eu e um quinto ano alvoroçado o texto “Ponto de vista”, da sábia Ana Maria Machado. Leitura de lá, leitura de cá, em dado momento, perguntei se alguém sabia o que era um ponto de vista.

Alguns deram suas explicações, enquanto outros esperavam pela minha, sobre como definir algo que, bem verdade, cada um tem o seu. Não esquecendo que o ponto de vista sobre algo também pode nos definir, nos agigantar ou apequenar e para exemplificar melhor, resolvi trazer uma *storytelling*. Um acontecimento banal, senão fosse também vivido por uma gaveta. Sim, preferi que a gaveta lançasse sua voz sobre o seu ponto de vista para que assim os alunos percebessem que outras vozes podem ecoar nas narrativas, inclusive a dos objetos.

Então, sou uma gaveta velha dentre outras quatro. Nós cinco fazemos parte de uma cômoda antiga de MDF que, um dia, abrigou as roupas cheirosas e limpinhas de uma menina bonita com nome de santa. Depois, fomos acolhidas pela lavanderia. Não a menina e nós! Somente nós, as gavetas, e a cômoda que nos coloca suspensas no ar. Temos nos dividido em acondicionar várias coisas. Começamos pela base. Na quinta e a quarta gavetas estão as ferramentas do homem. Nas segunda e primeira gavetas há as toalhas de banho. Eu sou a terceira gaveta. Aquela que fica espremida entre o que se usa todo dia e o que se usa vez por outra. Do meu ponto de vista, consigo observar melhor o que acontece na casa.

Aliás, como os dias frios têm congelado a parte sul do Brasil, o gato laranja anda acabrunhado. Só quer ficar deitado no tapete, com preguiça até para comer. A mulher, uma noite antes, resolveu colocar três toalhas velhas para que o piso não ficasse tão gelado para acolher o peludo. Aliás, as três toalhas estavam sob os meus cuidados, sob a proteção da terceira gaveta, pois essa é a minha função, ou seja, guardar os panos quase sem uso. Entretanto, quando o céu começou a clarear, o homem acordou e chamou a mulher: por que usar três toalhas para acolher o bichano? Agora não poderia mais usá-las para secar a lataria do carro! Para ele, um grande absurdo já pela manhã do dia que teimava em nascer. A mulher acostumada com os rompantes do marido, não deu importância nenhuma ao falatório. Ajeitou as toalhas no gato, cobrindo-o com muita delicadeza e foi logo tomar seu café.

1 Professora das Redes Municipais de Taquari e Triunfo-RS, Mestra em Letras (UNISC), Pós-Graduada em Mídias na Educação (UFRGS), Pós-Graduada em AEE (São Luís), Graduada em Letras-Português (UNIVATES). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8687-108X> E-mail: danielajantsch@mx2.unisc.br

Eu, gaveta que sou, espremida no meio de uma cômoda velha, abandonada na lavanderia, poderia seguir minha existência sem narrar essa história, mas prefiro mencionar que há vários pontos de vista nisso tudo. Há o ponto de vista das outras gavetas, há o ponto de vista do homem, há o ponto de vista da mulher, há o ponto de vista do gato e também há o ponto de vista de todos os outros objetos que observaram a fúria exacerbada e inoportuna de alguém que tem a sua disposição cobertores quentes e a companhia inquestionável da esposa. Assim, do meu ponto de vista de gaveta, queria ser pelo menos uma das três toalhas velhas que saíram de um ambiente apertado e frio para ser o conforto de alguém.

Terminada a narrativa da gaveta velha, os alunos exercitaram os seus pontos de vista e ainda torceram o nariz para a atitude do homem. Voltaram para o texto da Ana Maria, a escritora que uniu dois meninos de classes sociais tão diferentes em um belo dia de sol na praia, sem a fúria dos homens e sem a contemplação das gavetas.

E, AQUI, CADA VEZ MAIS ÁGUA

Marina Solé Pagot¹

e então o que resta é a água-viva. Quando você decidiu permanecer aqui, sabia do toque da água. Ainda sabia os anos que carregava nas unhas e o sabor do primeiro sal marinho que transpassou sua boca. Quando você entrou aqui, sabia do silêncio e de todas as coisas que se afogam e permanecem vivas. Ainda podia ouvir com tímpanos inteiros e lembrar que o caminho para o ar era para cima, sempre para cima.

Agora, depois de respirar as últimas bolhas iridescentes, o esquecimento escorre. Líquido. Encharcado.

A água-viva ainda diante dos olhos ergue um tentáculo e já não parece tão úmida, apesar de você saber muito bem que aqui é tudo molhado. Ao olhá-la pela primeira vez, a ouviu dizer que, diferente de você, ela sabia de si. Havia se entendido como indivíduo-coletivo, como elemento uno-múltiplo de um universo que procurava amanhecer após amanhecer reafirmar a infimidade dos seres.

A voz da água-viva não viajava em correnteza, mas existia dentro de você e retumbava e dançava uma canção orquestrada há séculos quando o primeiro coral se quebrou e suspirou o último grito.

Você se abisma um pouco mais para a direita, mas poderia ser esquerda ou talvez cima ou baixo. Embora soubesse que o caminho era para cima – sempre para cima –, a direção se perde, levada pela ardência gradual no peito.

Desde o primeiro toque, você sabia: no molhado, não há espaço para nada além de água. Não esperava encontrar a água-viva perante aquela eternidade azulada. Acreditava que o ar deixaria seu pulmão ou as guelras se rasgariam nas costelas e seu ar estaria para sempre em estado líquido.

Mesmo que quisesse, não conseguiria voltar. Você sabia dos riscos quando mergulhou e acreditou firmemente que voltar seria fácil – para cima, sempre para cima. Agora, já está tudo encharcado, na água que não é água, no sal que não é sal, no mar que não é mar, na água-viva que se transforma, por si só, em água.

Ela se aproxima e o tentáculo se enrola em sua mão. Você sente a queimadura, mas não se afasta; sente que esta dor é a única forma de, assim como a água-viva, saber de si. O tentáculo punge na pele.

¹ PUCRS, marina.sole@edu.pucrs.br

Você se hipnotiza pelo braço da água-viva e percebe o fogo-fátuo que deixa a pele. Não consegue evitar a admiração pelo fogo que arde embaixo de tudo o que continua molhado. Naquela dor luminosa, enxerga tudo o que já foi; sente o corpo se mesclar às memórias da água-viva. Sente-se larva, sente-se feto, e, sobretudo, sente-se parte.

Aqui, tudo continua molhado, e você se torna algo que não é mais você; o fogo queima suas células e as une à água – aquilo que dói transforma a infirmitade em eternidade. Cada vez mais quente e cada vez mais viva, a água-viva lhe faz deixar de existir, deixar de respirar, você se afoga no oxigênio que ainda pulsa há metros da superfície, você se afoga em ar, em correnteza, em ondas invisíveis e o para cima já é longe demais, profundo demais, e você não volta, não consegue voltar, mesmo se quisesse o para cima não é mais uma direção, a partir deste ponto, o que resta é o fogo e a água-viva e um último vergão na pele que se desfaz em espuma de mar.

Você não quer voltar. Quer ser também a orquestra dos corais e o chão de areia, quer ser ovas dos peixes e a risada das arraias. O que resta é o fogo, a água-viva e um corpo. Você não quer voltar. Quer saber de si, como a Água. Viva.

O CHEIRO DAS ÁGUAS

Jéssica de Souza Barbosa¹

Sempre fui de jorrar água
deixar arrebentar as barragens

quando a ardência derrete
os meus olhos, afundo
e a água leva tudo consigo

a água do banho favorece
a chuva que estava para sair
por debaixo das pálpebras
e as gotas quentes doces
são alquímicas junto à água
salgada da lágrima

escorrem pelas bochechas,
queixo,
descem pelos meus seios,
penetram a pele que resseca
ao ficar limpa demais

no passado, a areia era castelo
e a onda quebrava até a barreira
imaginária de renda da espuma
eu dançava na água
era cheiro de sal
o sal ardia os olhos
a lágrima saía como simples
processo biológico

1 CNPq – PPGL/PUCRS, jessica.barbosa@edu.pucrs.br

ainda assim eu dançava na água

sonhei que eu nadava
de uma ilha à outra e
a água era limpa
os peixes eram dourados
igual ao sol que no espelho
se via

minha pele ressecava
de ficar muito limpa
e o cheiro era náutico
como é o cheiro de um sonho

nadava até a exaustão,
quilômetros de rio,
e respirava feito guelras

acordada na piscina,
o cheiro é de cloro e
eu nado pouco, devagar
duas voltas entre as raias
e o ar já me falta

me resseca a pele de
tão limpa de cloro
minha pele coça de tão
limpa e as feridas já
soterraram pela epiderme azul

o cheiro é acético, tal qual Qboa

quando a chuva vem aos montes,
a roupa fica com cheiro de
cachorro molhado
é preciso lavar de novo
e de novo

torço, torço, torço,
para ver se seca

eu poderia torcer as ruas
torcer as casas
torcer as estradas, os bichos,
os aeroportos e as rodoviárias

o cheiro
da cheia
é de esgoto

já andei com a água
na perna na rua aqui do lado
não nadei, não mergulhei,
dei saltos cegos na noite total
torcendo para que os
fios elétricos não me tocassem

quando o asfalto seca,
é porque foi torcido como
a roupa teimosa dos dias úmidos

as mãos fazem calos de tanto
que torceram a água turva
os calos das mãos arrebentam
até os calos da cabeça que
faziam a nossa água jorrar
as nossas tristezas

eu imaginava a
 ruína em
 longitude
longínqua no tempo
e no
espaço

e o cheiro da ruína era
fumaça, cinzas e destroços
de cimento

abro a janela e a ruína me toca

é lama, é o odor do
esgoto que provoca o
vômito do nosso antigo
âmago de esperança

escombros de casas, de livros,
de álbuns de fotografia
do diploma da escola,
do crochê da vó,
das vinte prestações da geladeira
escombro do teto,
do piso, do quente
e do abraço

cidade fantasma,
minha cidade rasgada,
o esgoto nas narinas e
eu choro o esgoto
esgoto que alaga as
minhas nadadeiras
cortadas

OLHOS DE FOGO

Mariliz Leal Ethur¹

Mais um dia comum na vida de Luíza. A cada manhã, às sete horas em ponto, era despertada bruscamente pelo som estridente do despertador. Sempre se perguntava por que ainda não o havia jogado fora. Com os olhos negros cansados e o cabelo castanho despenteado, levantava-se e, ao se olhar no espelho, via o reflexo de uma mulher pálida, que parecia ter se esquecido de como era sentir o sol no rosto. A pedido de sua mãe, deve auxiliar Dona Olga, uma amiga de infância que havia internado em decorrência de uma crise de asma, Luíza aceitou o trabalho de cuidadora, contra sua vontade, obedece à mãe, toma o ônibus na primeira hora da tarde e vai ao encontro de Olga, a viagem durou pouco, mas o suficiente para adormecer por algumas horas e esquecer tudo o que vivera ou deixou de viver, nem mesmo sua juventude ou hoje com seus vinte e poucos anos à fez deixar passar o tempo: vivia presa em um passado que criara para enfeitar os fatos monótonos que tivera. Seu medo de não fazer mais sentido era maior que o de não fazer parte dela mesma e quando sem forças, em seus transtornos de ansiedade, já à fizera pensar inúmeras vezes em desistir de tudo, da vida. Assim que chega vai até ao hospital o mais depressa possível, anda pelo vilarejo com ruas de chão batido, escuta o som dos animais, sente o vento fresco sobre seu rosto, já na clínica, uma enfermeira a aguardava para levá-la até a paciente, a dois passos atrás da mulher, Luíza trazia consigo apenas uma pequena mala marrom de couro sintético, olhava em volta, andava pelo corredor sem fim do hospital com paredes e portas de um verde agonizante, bem maiores que suas ânsias, enquanto seguia ouvia choros, conversas, sentia o cheiro do mais puro éter, chega até ao quarto, escuta alto o radinho de pilha envelhecido ligado na última ala da senhora internada à semanas que aguarda resultado do exame, na certa é câncer, pertencia à Rita, companheira de quarto de D. Olga. E uma estação mal sintonizada falava um pastor: - Que a paz do nosso senhor Jesus Cristo esteja dentro do seu coração, dentro da sua alma. A sua vida, sua existência veio do senhor, pois ela o abençoou, salvou e te guardou. Ebenézer até aqui nos ajudou o Senhor. Sem jeito, pede licença, avista Olga dormindo fraca, tinha cabelos curtos avermelhados, ralos, sem vida estava pálida, magra e suas veias saltadas e escuras causavam aflições, respirava tão lentamente que nem mesmo uma vela apagaria.

- Olá, me chamo Luíza, serei acompanhante dela durante à noite. Posso sentar-me neste sofá?

- Oi menina, pode sim, fique à vontade, sou Rita e estou feliz por ter alguém para conversar porque essa senhorinha não é de falar muito, não.

1 Universidade Federal de Santa Maria, mari.ethur3@gmail.com

Durante o dia, lidava com afazeres domésticos na casa de Dona Olga, não que precisasse nem tão pouco ganhara à mais por isso, mas sentia-se agradecida por não precisar pagar um hotel, dizem que quem tem as palmas das mãos avermelhadas são de bom coração, são altruístas, estendem-se por completo, em nome do amor. Ela tem as palmas das mãos de um vermelho rosado quente, carrega seu coração pulsante descompassadamente nas mãos, e o entrega a qualquer um que queira receber. Os dias passavam tão depressa, Olga mal falava, as vezes murmurava alguma coisa ou pedia água, estava lutando contra si mesma e Luíza não podia fazer alguma coisa a não ser zelar com poucos cuidados que precisava. O que a confortava eram as conversas com Rita, que já não adiantava mais passar por quimioterapias, tinha cabelos com corte Chanel cor de acaju, do mais escuro, pele branca anêmica e estatura baixa. Quando sentava na maca branca com ferrugens expostas, suas pernas ficavam balançando no ar, o que garantia boas gargalhadas e aquela mulher de cinquenta anos sem acompanhante ria feito criança ao inventar alguma brincadeira nova, Luíza pensara como pode uma mulher tomada por um câncer letal possuir mais vida que ela mesma e Olga juntas. Já quase anoitecendo do outro dia na casa de Olga, deixara tudo organizado, no portão batendo palmas embaixo de uma figueira plantada no quintal um vendedor à chamava: - Éh, oi, boa tarde moça! Estaria interessada nessas enciclopédias? Tenho aqui coletâneas de livros clássicos e atuais também, você gostaria de vê-los?

Luíza permaneceu estática, não tirava os olhos dele, sentia que o conhecia, olhava-o como quem buscava resposta de algum enigma, percebia que ele fizera o mesmo, talvez por estar envergonhado havia recentemente aceitado o trabalho proposto por um chefe sulista de vender livros pelo estado feito um caixeiro viajante, viera de São Paulo, o que ela logo percebeu pelo seu sotaque, achou tão bonito, feito ele. - Boa tarde! Desculpe moço, mas não moro aqui e acredito que a dona da casa tão pouco estaria interessada em livros no momento, ela está doente. Qual seu nome?

- Ah sim, tudo bem, sinto muito, José e o seu?

- Luíza

Seus olhos não saíam dos dele, nunca sentira tamanha atração pelos seus gestos suas falas e seus olhares.

- Cheguei a pouco na cidade, mas logo volto para casa.

Conversaram por tanto tempo, a ponto de não perceber que estava atrasada, José ofereceu carona, ao longo do caminho se conheceram ainda mais. Enquanto dirigia ela o olhava, ele solitário no mundo um pouco mais novo, amava seu tom de pele seu corpo magro, usava óculos, o que não impedira de se encantar ainda mais pelo seu rosto, queria beijar sua boca, era o fim: Luíza estava apaixonada! José já à amava sem mesmo ela saber e os dias passavam depressa, tiveram seus momentos mais íntimos em um pequeno e simples quarto de hotel, não resistiram e se entregaram um ao outro totalmente, trocaram juras de amor e pela primeira vez sentira a felicidade pairando em sua vida. Pouco tempo depois ele precisara voltar

para seu estado, fazia de tudo para busca – lá, mas o medo e incertezas a tomavam conta e suas mãos segurando forte a gola da camisa dele, o agarrava com força de quem não quer deixar o amor ir embora.

- Luíza, me espere eu volto para te buscar. No hospital, o estado de Olga piorava, os médicos temiam pelo pior, Luíza chorava aos pés da senhora deitada a qual acabou se apegando e naquele mesmo dia aconteceu: A morte estava presente, saíra do quarto, chorava, segurando uma toalha branca já encharcada de lágrimas e o sentimento de não pertencer a nada se torna mais forte, é maior do que ela própria, o choro é seu descarrego, seu grito, estava sem ninguém, sem José. Rita andava devagar até o sofá em que Luíza já estava sentada, com as mãos sobre seus olhos seca suas lágrimas que escorrem quentes sobre seu rosto.

- Acalme-se querida, ela descansou! Agora está na hora de você seguir seu coração, assim que puder vá ao encontro do rapaz de que tanto falou, ele é a sua felicidade menina.

Mais calma, ainda chorando Luíza sem forças para nada, pergunta:

- Como sabe se ele realmente é minha felicidade?

- Seus olhos não mentem minha filha, tens olhos de fogo, que ardem quando fala dele, encontrou seu amor querida.

Luíza a abraça forte, no mesmo dia toma o ônibus de volta pra casa, em nenhum instante dormiu, olha pela janela a pampa do mais puro verde convidando à vida novamente, fecha os olhos, respira fundo – Tudo vai ficar bem.

Um senhor senta-se no banco vazio ao seu lado, achando que ela ia descer na próxima rodoviária pergunta:

- Com licença moça para onde está indo?

Pela primeira vez ela sorri com os olhos e a esperança já se faz presente.

- Em busca da minha felicidade.

QUANDO O PROFESSOR NÃO CONSEGUE “SALVAR”

Sandra Maria Santos Dias¹

Um corpo, o final de uma vida - uma menina meu Deus - que se perdeu... diante do sofrimento que a sua louca existência causou, resta agora apenas um cadáver...

Era quinta-feira de uma semana santa, para aquela menina, seria a última semana santa de sua dificultosa vida. Tão triste, tão abandonada, só tinha como companheiro o sofrimento, de ter perdido a inocência e as boas oportunidades que a vida lhe deveria ter oferecido.

Sentada em uma mesa de bar, tomando umas e outras, estava ela, com seu jeito eloquente, com sua “vida louca”; mas, tudo o que demonstrava era apenas uma capa, pois o sofrimento a fez vestir esta armadura de mulher mal educada, briguenta, barraqueira, problemática, poucos sabiam quem era ela realmente. O cadáver exposto ali, era de alguém que a vida havia maltratado bastante e que o destino teria sido “um mundo de pecados”. Seguir um caminho diferente era quase um milagre... Infelizmente ela não foi agraciada...

Sonhou... sonhou em terminar os estudos, mas não conseguiu, o mundo do crime a chamava insistentemente e a afastava das aulas, da convivência com boas pessoas e oportunidades que a levaria a um outro caminho... nunca aprendeu a ler. Sonhou em construir uma família, ser uma boa mãe, mas as peripécias da vida não a permitiu ser uma mãe tradicional, pois os conflitantes relacionamentos tiravam a sua paz. E assim, sua filha cresceu em meio aos altos e baixos da vida da sua delirante mãe. Sonhou, apenas sonhou, pois a dura realidade de alguém que cresceu sem apoio, sem chances é ainda mais complicada. Só sei que a escola, meus colegas e eu não conseguimos ajudá-la a enxergar outras possibilidades, a superar o medo...

E, naquela quinta-feira, santa para muitos, infeliz para ela, foi lhe roubada a vida... Aquele tiro, que ninguém sabe quem foi e que ninguém viu de onde veio, ceifou a vida daquela louca menina... Agora é só um corpo, em uma poça de sangue misturada com lágrimas de sua inocente filha, rodeada de curiosos, policiais, aguardando o IML chegar.

1 Professora da rede municipal da cidade de Banabuiú, onde se registra o fato acima citado de um assassinato. O crime se deu com uma ex-aluna, afetada com o acontecido, transferiu para o papel o seu pesar.

QUANDO VOCÊ ACORDA

Letícia Eichstaedt Mayer¹

Você acorda sentindo na boca o gosto acre do dia anterior. Lembranças esparsas vagam em sua mente, há uma janela, um gato e um charuto. A monotonia das horas tem confundido sua noção cronológica da vida e, presumindo ser uma boa hora, você veste sua regata para fingir a intenção de mostrar seus músculos quando, na verdade, o que o motiva é o suor que insiste em irrigar as suas axilas com um odor esquisito.

Com cuidado para não arrastar os chinelos, se direciona até o banheiro, fecha a porta devagar, dá duas voltas na fechadura e abre o chuveiro. Senta-se ao lado externo do box e conta, um por um, os novecentos e sessenta e dois azulejos brancos que contornam as figuras geométricas. O número não é cabalístico, pois serve apenas para garantir a passagem do tempo, você espera que os demais habitantes da casa iniciem suas rotinas em direção à escola e ao trabalho e o deixem definitivamente em paz.

Na cozinha, para esquecer dos azulejos, serve-se de uma dose da cachaça que fica em cima da geladeira. Espirra diante do pó que se acumula, mas não se importa com a sujeira, é melhor manter a casa desse jeito, assim, ninguém inventa de fazer uma visita.

Depois de chutar o gato que dorme no corredor, você anda pela casa para certificar-se de que todos os equipamentos eletrônicos estejam desligados, especialmente aqueles que possam tocar alguma música. Então, você abre a janela da sala, espia o tempo lá fora e percebe que a vizinha chama as crianças para dentro, enquanto as crianças, com olhar assustado, cochicham entre si. Para afugentar ainda mais as pestes, você arrotta em alto som.

O álcool começa a fazer efeito, você acende um charuto e senta-se na poltrona da sala. É possível ouvir a cidade em seu ritmo acelerado, é possível ver que o sol traça rastros pelo assoalho, mas você não se importa. De repente, avista a mesa de madeira com uma pilha de livros em cima. Seus olhos contam nove livros e uma baba escorre na lateral da sua boca.

Ignora o título, ignora o autor, o asco toma conta do seu intestino, sobe pelo estômago, desvia do coração até chegar nas suas mãos. Enxergando que seus dedos começam a tocar as capas, os nove livros são espalhados pela mesa e, com a calma de um monge tibetano, começa a fazer desenhos nas páginas dos livros com

1 Mestranda em Letras - Escrita Criativa - PPGL PUCRS, e-mail: leticiaemayer@gmail.com

a ponta do charuto. Quando a fumaça irrita o seu nariz, você percebe que o gato caminha por detrás de uma cadeira, roça as suas pernas e deita-se na fresta de sol. Você se levanta, volta para o quarto, deita-se na cama e fica olhando para o teto.

Não há nada que o estimule a levantar, a não ser outra dose da cachaça, outra tragada no charuto e você obedece ao que seu corpo pede até que a garrafa esvazie, até que o cinzeiro não tenha mais espaço. Quando você acorda, sente na boca o gosto acre do dia anterior.

ROCAMBOLE

Carlos Augusto Pereira Mendes¹

Amanheceu, saiu muito rápido à procura de um bom café da manhã. Seu aposento era situado no centro da cidade, em um prédio branco. Seguiu descendo a estreita rua que mais parecia um corredor. Era bem calçada e tinha muitos paralelepípedos. Havia muitos quartos e, quase sem olhar para os lados, continuava a apressar meus passos, como se já conhecesse o caminho. Por algum momento, seu imaginário flutuava sobre uma guloseima bem açucarada e um café forte, a necessidade de consumo de algo era constante.

Já andando por alguns longos minutos, parou entre uma rua e outra, olhou para o pulso, nada constava.

- Como pude deixar meu analógico, essa pressa deixa qualquer um louco. Tenho esquecido, ultimamente, muitas coisas, isso é tão ruim. Acredito que deve ser aproximadamente 9: 00 h. Preciso comer algo!

Ao atravessar a rua, encontrou um local que parecia uma padoca. Sorridentemente, avançou para ter a grande certeza e devorar a sua tão desejada suculência.

Era um estabelecimento composto de fachada decorada em azulejo retalhado com pigmento marrom e azul escuro. Nesta parte, poderia ver um desenho em formato retangular feito à mão situado no ápice que circundava toda a extensão, dando uma identificação da colheita do grão de trigo. Ao lado, uma visão da estátua de um santo que mal lembrara, mas que parecia São Camilo de Lelles. Por outro lado, o ano que se seguia estava borrado e pouco dava para ser identificado.

- Ora, já estou sem relógio, sem os óculos piorou. Ah, não consigo olhar nada bem. Estou faminto.

Havia uma linda calçada com pedras brancas, que lembravam as portuguesas, onde tinha um brilho muito sutil. Nessa parte, eram postadas algumas mesas de madeira em formato oval e cadeiras com encosto de palha e almofadas no centro, cobertas em tecido de linho doré provençal.

Ao entrar, percebeu que a parte interna tinha um balcão extenso, de onde poderia ver várias guloseimas à mostra para que todos tivessem acesso às deliciosas iguarias. No final da bancada havia um pequeno caixa onde recebia os pagamentos dos produtos consumidos. Era um ambiente bem ventilado, devido ao acesso a várias janelas.

¹ Mestrando em Letras pela Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC, E-mail: camendes@mx2.unisc.br

Logo, ficou admirado com tanta fartura e começou a dialogar com uma voz que ecoou em sua direção.

- Bom dia, Senhor! Tens opção?
- Ah, sim, desculpe-me, bom dia, tenho!
- Podes falar. O que desejas?
- Um café forte, com açúcar.....
- Certo. Algo a mais?

Por alguns segundos, sua mente fitou um universo paralelo em busca de um complemento açucarado que fizesse par ao seu tão desejado café. Em pouco tempo, sua flutuação mental foi interrompida por uma voz suave e pausada que dizia:

- Olhando para o tempo de novo? Recomendo uma fatia do delicioso rocambole de doce de leite.

Deu a volta em torno de seu corpo, procurando a voz que invadiu seu pensamento de desejo açucarado. E antes que entendesse de onde tinha sido pronunciada a fala marcante, voltou para o atendente e falou:

- Gostaria de uma fatia de rocambole de doce de leite.
- Certo, já irei providenciar. Por enquanto, sente-se e aguarde que iremos levar.

Após seu agradecimento, olhou em torno do estabelecimento e procurou um lugar que fosse de acesso a uma boa ventilação. Sentou-se ao lado da mesa que dava vista à janela que cruzava a rua paralela, de onde poderia ver uma imensa ladeira em calçamento de pedra basalto que brilhava a cada momento que a luz do sol se espalhava por elas.

Começou a procurar de onde tinha vindo à fala. Fitou à sua frente, viu um casal em pleno fervor sobre as delicadezas e sutilezas que a vida traz. A interação do casal não deixava dúvida de que eles não tinham tempo para informar ou recomendar alguma coisa a alguém e tão pouco perceber que havia alguém que estivesse com fome naquele momento.

Por outro lado, havia um homem de aproximadamente cinquenta e cinco anos, usando terno estilo Zoot, calça branca larga com cintura alta e paletó longo que parecia mais um guarda-pó. Sua rapidez com as guloseimas era tanta que parecia que era a última vez que estava desfrutando das saborosas iguarias. Sem chances para indicar ou compartilhar algo, poucas falas, apenas gestos eram usados para repetição grotesca alimentar.

Mas antes que seu delicioso desejo chegasse à mesa, verificou dois rapazes que tinham pedido dois cafés e estavam saboreando juntamente aos pães em formato arredondado de cor amarelada e, por cima, tiras de coco salpicadas. Eles pareciam gêmeos, a mesma altura, os mesmos gestos e as mesmas vestimentas. Fitavam a senhorita da caixa pagadora. Olhavam para ela e riam, e não se sabia do que sorriam, mas uma coisa era certa, seus sorrisos eram muito tímidos, quase que sem graça, porém no constante tom de satisfação. Acreditou-se mais uma vez que não poderia ter vindo de lá essa voz.

Mas de onde poderia ter vindo? – Refletiu. - Acho que são coisas da minha imaginação, deixarei para lá. Ah, esse meu café que não vem. Quanta demora!

Assim que deixou de pensar alto e parou de pestanejar por alguns segundos que mais pareceram um milênio. Observou ao centro de sua mesa e confirmou que o café e o rocambolé já estavam lá.

- Coisa engraçada isso, estou muito desatento, não olhei quando trouxeram meu café.

Mas antes de levantar a xícara de café, ouve-se uma voz que pergunta:

- Posso sentar aqui?

Nesse momento, olhou para cima e fitou para uma pessoa com olhar de espanto e desinformação.

Era uma mulher de cabelo curto, suas pálpebras eram pintadas de cor rosada, seus lábios vermelhos claros, bem vivazes. Usava vestido decotado, até a altura dos joelhos, portava meias brancas que acompanhavam um sapato de salto baixo com fivela que reluzia um vermelho vinho. Seu rosto era bem pálido, olhos castanhos e arredondados.

Olhou fixamente e depois baixou a cabeça, então respondeu de forma bem caridosa.

- Pode, mas não irei demorar.

- Não vais demorar?

- Sim, pois ainda não comi meu rocambolé.

- Desculpe-me a ignorância, mas vejo que alguém comeu. Sua xícara de café está vazia e seu pirex também. Sua fome está tão grande que não percebeu que comeu tudo, não é?

- Não, eu não me lembro de ter comido nada. Se eu tivesse comido, teria lembrado. Deve estar ocorrendo algum engano. Meu rocambolé, meu café, onde estão? Não posso estar sendo enganado pela minha mente. Isso não está acontecendo. Vou fazer outro pedido.

- Outro pedido? Você pediu quantos até agora? Se quiseres, podes ficar com o meu.

- Com o seu?

- Sim. Acalme-se, fique com o meu. Muitas vezes somos enganados por nossa imaginação. As miragens são exemplos disso, há diversos tipos. Há situações extremas que podem levar à perda da consciência. Isso ocorre no espaço de tempo devido a algo que provoca na mente, causando até mesmo convulsões.

- Refletiu ele por um instante e começou a falar.

- Veja, você pediu para sentar e começou a perguntar essas coisas. E agora está falando de perda de memória, convulsões e outras asneiras. Dei a permissão para sentar-se e não para falar essas loucuras.

- Não são loucuras e sim alucinações. Peço que coma seu rocambole. Você vai melhorar.

- Melhorar? Não me faça rir. Vou terminar aqui e vou embora, pois esse diálogo não está me fazendo bem.

- Você vai embora? Quando? Acredito que ainda é cedo.

- Quando terminar de comer o rocambole.

- Meu impaciente colega! Chegaste aqui ébrio! Estás bem necessitado desse rocambole. Agora, seja um bom paciente e aguarde sua alta.

SENTIR O PRÓPRIO VIVER

Brenda de Góis Cardoso¹

A vida dói, e às vezes não se sabe por quê.
Há tanto por fazer,
mas a vida só insiste em doer.

A dor faz parte da jornada,
é preciso saber senti-la.
Viver.
Deixá-la fluir.

Sentir...

Dor

Doer

Sofrer

E, enfim, viver.

O ser humano foi feito para viver.
Para sentir.
Para se permitir.
Permita-se sentir o agora,
viver o incerto.
Abrace a própria essência.

Permita-se ser.

¹ Universidade de Santa Cruz do Sul, brendacardoso1@mx2.unisc.br

VENTOS DO RACISMO

Taís Regina Lira¹

Se o vento soprasse mais fraco eu não teria ouvido aquilo. Mas ouvi e doeu. Foi a primeira vez, de muitas que viriam.

Eu não entendia o porquê. Fui educada para ser honesta, cordial e limpa. Trabalhar para ter uma vida digna. Aliás... onde mora essa tal dignidade?

la à escola todos os dias, mesmo quando chovia. Sentava-me na frente e, atentamente, escutava as explicações da professora. Ocasionalmente ouvia mais do que isso. Cochichos e risinhos aconteciam nas minhas costas, mas eu não podia perder a aula de biologia.

Um dia, na saída, notei o olhar repugnante de desdém, como se minha presença fosse indesejada, mas minha mãe me abraçou na porta e eu esqueci o episódio. Minha ingenuidade permitia apagá-lo da mente naquele momento.

Tempos depois, cheguei em casa dizendo que não queria mais o meu cabelo e passei a sonhar com a ideia de alisá-lo, como as meninas da minha escola. Minha mãe respirou fundo, derramou algumas lágrimas e disse: "essa não é você, mas se é seu desejo, então apoiarei sua decisão". E assim meu crespo deixou de existir.

Mais tarde eu implicaria com minha fisionomia, meus traços, meu lugar no mundo. Eu entendia biologia. Sabia que, antes de tudo, eu era humana e que minhas diferenças me tornavam única. Na verdade, eu me amava, mas os risos e cochichos passaram a ser vozes altas, que gritavam os mais absurdos insultos e destilavam o pior dos ódios contra alguém que lutava diariamente para resistir.

O mais cruel dos estágios se materializou quando encontrei meu irmão, caído, apunhalado pelas costas, por alguém que não perguntou seu nome. "Achamos que era um ladrão." Quantas vezes o achismo e o preconceito destruíram sonhos? Meu irmão seria médico. Eu sabia, ele me disse. Quando vi sangue do meu sangue derramado na vala, parti-me em pedaços. Perdi meu herói, como havia perdido minha identidade ao longo de tantos anos.

Vozes mudas estampavam pêsames de quem não fez nada. Nunca faria. Se o questionamento viesse, a resposta pronta seria imediata: "não havia o que eu pudesse fazer, eu nem o conhecia."

1 Universidade Federal de Santa Maria, lirataisregina@gmail.com

Desta vez, quem abraçou minha mãe fui eu, mas naquele momento não consegui fazê-la esquecer da dor que sentia. “Falei pra ele não sair aquele horário. Ele só queria voltar para casa. O meu menino nunca mais vai voltar.” A mãe também não retornou por completo. A tragédia culminou em outra e, mais tarde, novas lágrimas alargariam o buraco em meu peito e o vazio da casa.

Eu segui só, à deriva. Lutando pelo mínimo, submetida a humilhações, nãoos, piadas, olhares de desprezo e ódio. Sujeita a ventos do racismo. Diários. Enraizados. Espalhados por todos os lugares.

Hoje quem ensina biologia sou eu. Agora encaro de frente os mesmos cochichos e risinhos, com orgulho de meu cabelo crespo e minha identidade. Enquanto meu sangue não estiver na vala, meu lema é resistir e revelar vozes que trazem ventos de combate. Todos os dias, faço a voz de Angela Davis minha, pois “não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”.

Sequências didáticas

A COOPERAÇÃO COMO INCENTIVO À PRODUÇÃO TEXTUAL

Aliny da Silva Portela¹
Alverbênia Maria Alves de Lima²

Tema A cooperação e a produção textual dissertativa-argumentativa.		Faixa etária 1º do Ensino Médio	
Abordagens ou metodologias escolhidas - Metodologia da Aprendizagem Cooperativa (Lima e Lima, 2020; Carvalho e Andrade, 2019; Johnson, Johnson e Holubec, 1999). - Escrita como processo (Hayes, 2004; Flower e Hayes, 1981).			
Objetivo geral da sequência didática - Compreender o tema da produção textual proposta a partir do trabalho cooperativo de modo a produzi-la de modo organizado e coerente. - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.			
Objetivo da aula 1 - Compreender o trabalho em grupos cooperativos. - Discutir o tema da produção textual dissertativa-argumentativa.	Objetivo da aula 2 - Aprofundar a discussão sobre o tema proposto em trios. - Organizar os pontos discutidos sobre o tema de modo coerente. - Colocar em prática os pontos acordados no contrato de cooperação e as funções necessárias para a realização da atividade.	Objetivo da aula 3 - Discutir a partir das apresentações das atividades grupais sobre o tema da produção e sobre sua organização textual. - Exercitar outras habilidades sociais necessárias ao trabalho em grupo. - Produzir um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema trabalhado.	Objetivo da aula 4 - Exercitar outras habilidades sociais necessárias ao trabalho em grupo. - Analisar as produções textuais dos colegas de acordo com os aspectos estudados. - Avaliar o trabalho em grupo.
Avaliação (diagnóstica, formativa e somativa) - A avaliação diagnóstica pode ser feita a partir da discussão inicial sobre o tema da produção textual e da organização para trabalhar em grupo. - A avaliação formativa será feita durante todas as aulas, pela observação da participação dos alunos nas atividades propostas e pela entrega dessas atividades. - A avaliação somativa se dará pela análise da produção final, que consiste em uma produção textual dissertativa-argumentativa do tema trabalhado, além do processamento de grupo.			

1 Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME), aliny.silva@educacao.fortaleza.ce.gov.br

2 Universidade Federal do Ceará (UFC), alverbениаmaria@alu.ufc.br

Aula 1	Título – Conhecendo o trabalho cooperativo e o tema da produção textual.	
Objetivo(s) - Compreender o trabalho em grupos cooperativos. - Discutir o tema da produção textual dissertativa-argumentativa.	Materiais necessários - Cartões com as funções e papel para a escrita do contrato de cooperação e das funções.	
Etapa	Tempo previsto	Descrição
Warm up	10 minutos	<p>- Apresentar os objetivos da aula.</p> <p>- Explicar brevemente o que é a metodologia da aprendizagem cooperativa e sua organização geral.</p> <p>Sugestão de vídeo que apresenta situações cooperativas para trabalhar a compreensão dos alunos sobre a importância da cooperação: https://www.youtube.com/watch?v=NNoAdZA6S7w Acesso em: 10 set. 2024.</p> <p>Explicação para o professor: a aprendizagem cooperativa consiste em uma metodologia de ensino que enfatiza o trabalho dos alunos em pequenos grupos em que eles se auxiliam em prol de alcançarem objetivos em comum. Para que a cooperação seja estabelecida no trabalho em grupo, há cinco princípios que podem estruturar a metodologia cooperativa: a interdependência positiva, a interação promotora, a responsabilidade individual e de grupo, as habilidades sociais e o processamento de grupo (Johnson, Johnson e Holubec, 1999).</p> <p>Conhecimentos prévios: compreensão básica das partes de um texto dissertativo-argumentativo voltado para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), assim como das cinco competências de produção textual que o exame avalia.</p>

Desenvolvimento	20 minutos	<p>- Dialogar sobre o tema “O aumento da depressão entre os jovens do Brasil”, a partir do conhecimento prévio dos alunos. Neste diálogo, o professor pode fazer referência ao tema “Setembro Amarelo” que é uma campanha de conscientização a prevenção do suicídio, com o objetivo de alertar a população a respeito da realidade do suicídio. Sugestões de perguntas norteadoras para o diálogo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Você conhece alguém que sofre ou já sofreu de depressão? • Você leu algum livro que fale sobre esse tema? • Você já viu algum filme ou série que fale sobre esse tema? • Você sabe o que acontece no organismo de uma pessoa que tem depressão? • Por que a depressão entre os jovens tem aumentando tanto? • Você conhece algum órgão que promova ações de combate à depressão? • Você considera a depressão uma doença? • Por que depressão é uma coisa da qual não se fala muito? <p>- Organizar os grupos de trabalho cooperativo a partir de cartões com sintomas da depressão ou de formas de combater a depressão. Dessa forma, cada estudante formará grupo com o colega que possuir o mesmo cartão com o sintoma ou forma de combater. Essa atividade está proposta para trios, e apresenta opções de cartões³ para o total de 48 pessoas, ou seja, 16 trios.</p> <p><u>Possíveis sintomas da depressão</u></p> <p>Grupo 1- Ansiedade. Grupo 2- Choro excessivo. Grupo 3- Mudanças de humor. Grupo 4- Perda de interesse. Grupo 5- Irritabilidade. Grupo 6- Isolamento social. Grupo 7- Falta de concentração. Grupo 8- Sonolência.</p> <p><u>Formas de combater a depressão</u></p> <p>Grupo 9- Pratique exercícios físicos. Grupo 10- Procure um psicólogo. Grupo 11- Mantenha a agenda em dia. Grupo 12- Alimente-se bem. Grupo 13- Volte a ver a beleza das pequenas coisas. Grupo 14- Ocupe-se com atividades que te fazem bem. Grupo 15- Escreva em um diário. Grupo 16- Escute uma música animada.</p> <p>- Perguntar aos alunos, após a organização de grupos, o que representam as palavras que cada grupo recebeu. Com isso, os estudantes devem perceber que as palavras se tratam dos sintomas da depressão ou de formas combatê-la.</p>
-----------------	------------	---

3 Informações baseadas nos sites: <https://g.co/kgs/XG4Bzn>; <http://www.sairdadepressao.com/maneiras-curar-depressao-sentir-se-melhor/#ixzz4rz6qERL4>; <http://www.contioutra.com/12-maneiras-naturais-para-combater-depressao/>.

Wrap up	20 minutos	<p>- Solicitar aos grupos que escrevam um contrato de cooperação (consiste em acordos que os integrantes do grupo apresentam para o bom desenvolvimento da atividade). A construção coletiva de um contrato de cooperação, para o grupo, estimula a utilização das habilidades sociais dos estudantes.</p> <p>Sugestão de pontos para o contrato de cooperação - para alunos que não estão habituados ao trabalho cooperativo, o professor pode levar um contrato de cooperação pré-estabelecido para os grupos usarem. Depois, com a vivência da metodologia, os estudantes poderão realizá-lo sozinhos.</p> <p>Pontos sugeridos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • esforçar-se para realizar o trabalho individual e coletivo; • evitar conversas paralelas e sair do foco; • respeitar a opinião dos colegas; • esforçar-se para cumprir bem a sua função. <p>- Solicitar que cada grupo organize as funções necessárias para o trabalho em equipe. A divisão de funções serve para estimular a responsabilidade individual dos estudantes, e ocorre junto com a construção do contrato de cooperação. Exemplos de funções necessárias para a realização das atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • guardião do tempo: será responsável por orientar o grupo quanto ao tempo de cada atividade, permitindo que o grupo cumpra o tempo estabelecido pelo (a) professor (a) para cada etapa da aula. • guardião do contrato de cooperação: ficará responsável por garantir que os pontos colocados no contrato pelo grupo sejam cumpridos e por gerenciar o processamento de grupo ao final da atividade. • relator: apresentará a meta coletiva produzida pelo grupo ao professor no momento de fechamento da aula. • outra função que pode ser necessária: guardião do material <p>- ficará responsável pelo uso dos materiais no grupo e de devolvê-los ao professor (a).</p> <p>- Encerrar essa etapa da aula perguntando aos alunos se há alguma dúvida sobre a atividade e o trabalho cooperativo.</p>
<p>Resultados esperados</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreensão da importância do trabalho cooperativo e realização das etapas solicitadas (organização dos grupos, escrita do contrato de cooperação e organização das funções). - Participação na exposição dialogada. 		
<p>Ferramentas, recursos e estratégias de avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observar a compreensão dos alunos sobre o tema da produção textual a partir da discussão feita na exposição dialogada. - Analisar o comportamento dos grupos ao iniciar o trabalho cooperativo (divisão de grupos, contrato de cooperação e organização de funções). 		
<p>Dificuldades previstas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos podem não entender o funcionamento do trabalho cooperativo e realizarem o trabalho como se fosse em grupos tradicionais. 		

Aula 2	Título – Aprofundando o trabalho de compreensão do tema e o trabalho em grupo.	
Objetivo(s) - Aprofundar a discussão sobre o tema proposto em trios. - Organizar os pontos discutidos sobre o tema de modo coerente. - Colocar em prática os pontos acordados no contrato de cooperação e as funções necessárias para a realização da atividade.	Materiais necessários - Folhas com o tema da produção textual e com as questões da atividade e cartolina.	
Etapa	Tempo previsto	Descrição
Warm up	5 minutos	- Iniciar a aula apresentando os objetivos da atividade a ser realizada e explicar como será o andamento da aula. - Solicitar que os grupos se organizem em seus trios para iniciar a atividade. O professor deve lembrar os alunos que se atentem ao contrato de cooperação e as funções que cada integrante assumirá no trabalho em grupo.
Desenvolvimento	30 minutos	- Solicitar aos alunos, mesmo que já organizados em grupos, que façam a leitura individual e silenciosa dos textos motivadores da proposta de produção textual. A proposta de produção está disponível em: https://www.imagine.com.br/temas/o-aumento-da-depressao-entre-os-jovens-no-brasil/ . Acesso: 10 set. 2024. - Entregar a cada estudante do grupo três perguntas diferentes. Cada estudante ficará responsável por responder perguntas que estão relacionadas ao tema e a como a produção textual pode ser estruturada (introdução, desenvolvimento, conclusão). - Orientar que os alunos respondam individualmente às questões a seguir (as questões seguem acompanhadas de sugestões de respostas). ESTUDANTE 1 a) <i>O que causa o aumento da depressão entre os jovens?</i> <i>Resposta: O consumo de álcool e drogas, as mudanças hormonais, Cyberbullyng, as cobranças nessa fase etária e a incapacidade de pais e filhos em lidarem com as mudanças e cobranças sociais, a necessidade de se encaixar em padrões sociais, as relações que passaram a ser mais virtuais e superficiais devido às redes sociais. A tecnologia ao mesmo tempo que aproxima pessoas, também possibilita o isolamento social.</i> b) <i>Quais as consequências do problema da depressão entre os jovens para a sociedade?</i> <i>Resposta: As pessoas se tornam incapazes de trabalhar e viver suas vidas de uma forma saudável e em alguns casos pode levar à morte.</i> c) <i>Quais dados podemos usar para comprovar que esse problema é grave e que precisa ser solucionado?</i> <i>Resposta: Textos motivadores 3 e 4. O Brasil é o terceiro país mais deprimido do mundo. No Brasil, o número de quadros depressivos cresceu impressionantes 705% em 16 anos. O problema atinge principalmente a juventude.</i>

		<p>ESTUDANTE 2</p> <p>a) Qual é o assunto a ser debatido? E qual o problema social que precisa de intervenção? O assunto é a depressão, já o problema a ser solucionado é o aumento da depressão entre os jovens.</p> <p>b) Por que é importante intervirmos nesse problema? Porque o número de jovens com essa doença tem aumentado, o que pode levar vários desses jovens à morte ou à incapacidade. A depressão é um problema de saúde pública que precisa ser conhecido e combatido.</p> <p>c) Por que esse problema tem afetado tanto os jovens? Porque eles estão em uma fase da vida cheia de desafios. Esse problema tem afetado tantos jovens por conta das mudanças sociais, que cobram ainda mais cedo as decisões importantes sobre a vida a serem tomadas pelos jovens. Além disso, o excesso de informações e trabalhos acumulados na contemporaneidade prejudicam o convívio familiar e facilitam a criação de relações interpessoais mais superficiais. Adicionado a esses fatores, temos ainda o uso de drogas e álcool que desestabilizam o corpo em formação.</p> <hr/> <p>ESTUDANTE 3</p> <p>a) Que ações podem ser feitas para intervir no aumento da depressão entre os jovens? Essas ações não podem desrespeitar os direitos humanos.</p> <p>b) Quem pode ou deve executar essas ações?</p> <p>c) De que forma essas pessoas ou órgãos devem fazer isso? Resposta geral que responde todas as questões: O Ministério da saúde deve oferecer atendimento psicológico, inserindo um maior número de profissionais nessa área, e distribuindo uma maior verba no combate a essa patologia. Ministério da educação juntamente com o ministério da saúde abrirem vagas para psicólogos trabalharem na escola. Serem criadas ONG'S que prestem serviços de conhecimento sobre a doença, assim como seu diagnóstico e tratamentos com preços mais acessíveis. A mídia informar a população sobre esse problema que vem afetando cada vez mais os jovens. As escolas debaterem mais sobre esse tema e identificarem os estudantes que sofrem dessa doença para ter acompanhamento dos pais e profissional. A escola deve fazer reuniões com os pais mostrando os sintomas da doença, para que possam ficar atentos aos comportamentos dos filhos. As famílias cultivarem o diálogo, estabelecendo um dia por semana para contar o que aconteceu na rotina de cada um. - Solicitar que os alunos, após a realização da atividade individual, compartilhem suas respostas nos trios. Cada aluno terá 5 minutos para apresentar suas respostas, por exemplo.</p>
Wrap up	15 minutos	- Orientar a produção do trabalho coletivo após o compartilhamento. Os grupos devem discutir e organizar as perguntas e respostas que receberam de modo que estruturarem o que pode se referir à introdução, ao desenvolvimento e a conclusão da produção textual. O professor pode entregar uma cartolina para que os grupos organizem esse material colocando as partes ou reescrevendo.

<p>Resultados esperados</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concretização do trabalho cooperativo pelos alunos ao respeitarem o contrato de cooperação e a organização de funções; ao interagirem promovendo o aprendizado uns dos outros e auxiliando-se nas dificuldades; ao responsabilizarem-se por suas atividades individuais e coletivas; e ao exercitarem habilidades sociais importantes e necessárias para o trabalho cooperativo, para dessa forma, compreenderem que são interdependentes positivamente. - Compreensão mais aprofundada do tema proposto, assim como a compreensão de como podem ser organizadas as ideias sobre o tema na produção textual que será solicitada.
<p>Ferramentas, recursos e estratégias de avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observar como os grupos estão trabalhando e analisar as atividades individuais e coletivas.
<p>Dificuldades previstas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos não exercerem suas funções e/ou não respeitarem o contrato de cooperação.

Aula 3	Título- Compartilhando aprendizados.	
Objetivo(s)		Materiais necessários
<ul style="list-style-type: none"> - Discutir a partir das apresentações das atividades grupais sobre o tema da produção e sobre sua organização textual. - Exercitar outras habilidades sociais necessárias ao trabalho em grupo. - Produzir um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema trabalhado. 		<ul style="list-style-type: none"> - Lousa e pincel.
Etapa	Tempo previsto	Descrição
Warm up	10 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Retomar a aula solicitando aos grupos que apresentem a organização textual que pensaram e justifiquem suas escolhas no que diz respeito a estrutura da produção. - Falar algumas habilidades sociais importantes para serem exercitadas durante as apresentações, como: ouvir atentamente; respeitar sua vez de falar; criticar ideias, e não as pessoas; sintetizar ideias; falar de modo claro; evitar sair de sala etc. O professor pode perguntar aos alunos que outras habilidades seriam interessantes serem trabalhadas nesse momento.
Desenvolvimento	30 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Gerenciar as apresentações dos grupos, as discussões e as dúvidas que possam decorrer das apresentações. <p>Observação: uma possível organização é as perguntas do Estudante 2 estarem vinculadas à introdução, as do Estudante 1 ao desenvolvimento e as do Estudante 3 à conclusão. No entanto, os alunos podem apresentar uma outra organização, contanto que justifiquem suas escolhas de modo coerente.</p>

Wrap up	10 minutos	<p>- Fazer o fechamento desta aula pedindo para que os estudantes respondam quais são as palavras-chave desse tema que precisam estar presentes na produção que irão produzir. As palavras-chave são: aumento, depressão, jovens brasileiros.</p> <p>- Orientar como será realizada a produção textual sobre o tema que vem sendo trabalhado “O aumento da depressão entre os jovens do Brasil”. Essa produção textual tem o intuito de avaliar individualmente a compreensão dos alunos sobre o tema e a organização textual. Embora o professor avalie cada produção de modo individual, é importante deixar claro que o trabalho em grupo impacta no resultado individual. Desse modo, os grupos têm uma meta cooperativa a ser alcançada, que é todos do trio entregarem suas produções contendo no mínimo 3 parágrafos e desenvolverem o tema com no mínimo 15 linhas de modo organizado e coerente. O professor pode estabelecer uma pontuação mínima de acordo com o nível de conhecimento da turma, por exemplo, 600 pontos, levando em consideração que a produção do ENEM vai de 0 a 1000 pontos. Pode ainda estabelecer que os alunos pontuem determinado nível em algumas competências, por exemplo, nível 120 nas competências 2 e 3, que falam de estrutura e organização do texto.</p> <p>Observação: neste planejamento, orientamos a realização da produção em casa, ou que ela se inicie em sala. No entanto, o professor pode acrescentar uma aula a essa sequência para que os alunos realizem a produção em sala. O foco da redação não é o repertório sociocultural, mas a depender do nível de compreensão dos alunos sobre a produção textual do ENEM, o professor pode solicitar aos alunos que pensem e pesquisem repertórios para que dialoguem em suas produções.</p>
<p>Resultados esperados</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreensão mais aprofundada do tema proposto, assim como a compreensão de como podem ser organizadas as ideias sobre o tema na produção textual que será solicitada. - Exercícios das habilidades sociais esperadas para a aula. - Realização da produção textual. 		
<p>Ferramentas, recursos e estratégias de avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observar como apresentaram e assistiram os trabalhos. 		
<p>Dificuldades previstas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discordâncias entre os grupos ao apresentarem suas atividades. 		

Aula 4	Título – Praticando o que aprenderam.	
Objetivo(s) - Exercitar outras habilidades sociais necessárias ao trabalho em grupo. - Analisar as produções textuais dos colegas de acordo com os aspectos estudados. - Avaliar o trabalho em grupo.	Materiais necessários - Lousa e pincel.	
Etapa	Tempo previsto	Descrição
Warm up	5 minutos	- Iniciar a aula apresentando os objetivos da atividade a ser realizada e explicar como será o andamento da aula. - Solicitar que os grupos se organizem em seus trios para compartilhar as produções textuais que realizaram. - Orientar que acrescentem ao contrato de cooperação outras habilidades sociais necessárias a esta atividade, como: saber dar e receber feedback; ser assertivo e empático com os colegas.
Desenvolvimento	25 minutos	- Orientar que os trios troquem entre si as produções textuais e analisem se as produções atenderam o tema; possuem introdução, desenvolvimento e conclusão; se apresentam uma organização lógica e se contém no mínimo 15 linhas. Os alunos podem identificar se as produções apresentam as palavras-chave aumento, depressão e jovens brasileiros. Dependendo do tempo e do andamento da aula, o professor pode solicitar duas rodas de análise, assim as produções passarão pelos dois colegas do trio.

Wrap up	20 minutos	<p>- Orientar o processamento de grupo após a finalização dessa sequência de aula. O processamento de grupo consiste em uma avaliação que o grupo faz sobre como trabalharam cooperativamente. Nesse processamento o grupo deve levar em consideração o que foi positivo, o que foi negativo e o que precisa melhorar no trabalho em grupo.</p> <p>Sugestões de questionamentos que podem incentivar a discussão no processamento de grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O contrato de cooperação foi cumprido? Que aprendizado sobre trabalho em equipe cada um está levando para a próxima equipe? • Todos cumpriram as funções divididas no momento do contrato de cooperação? • Alguém sentiu que suas contribuições não foram aceitas? Ocorreu algum conflito que seja importante esclarecer? • Alguém não contribuiu adequadamente para o trabalho? Por quê? • O grupo alcançou a meta cooperativa? • Há algum sucesso que o grupo deseja celebrar? <p>- Realizar um fechamento da sequência de aulas pedindo um feedback dos alunos sobre as atividades realizadas e dando também um feedback para os alunos.</p> <p>Observação: o professor pode recolher as produções dos alunos para fazer a revisão, ou também, pode sugerir uma reescrita da produção após a análise em grupo, e, só então, pedir a nova versão. Uma outra forma de perceber se houve melhorias no texto e se os alunos contribuíram para as produções uns dos outros, é analisar as duas versões de cada produção.</p>
<p>Resultados esperados</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercícios das habilidades sociais esperadas para a aula. - Realização da produção textual, assim como a análise das produções textuais dos colegas. - Participação efetiva no processamento de grupo. 		
<p>Ferramentas, recursos e estratégias de avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisar a produção textual realizada (e outras atividades decorrentes dela – análises dos alunos e reescrita). - Analisar os processamentos e feedbacks dos grupos dos trabalhos realizados. 		
<p>Dificuldades previstas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos não levarem a produção textual para a aula. - Os alunos terem receio de dar feedback das produções dos colegas e também não saberem receber feedbacks negativos. 		

Referências

- CARVALHO, F.V; ANDRADE NETO, M. A. **Metodologias ativas: aprendizagem cooperativa, PBL e pedagogia de projetos.** São Paulo: República do Livro, 2019.
- FLOWER, L.; HAYES, J. A cognitive process theory of writing. In: **College composition and communication.** v. 2, n.4. National Council os Teachers of English, 1981. p. 365-387.
- HAYES, J. R. What triggers revision? In: ALLAL et al. **Revision: Cognitive and instructional processes.** Kluwer Academic Publishers: Dordrecht, 2004, p. 9-20.
- JOHNSON, D.W; JOHNSON, R.T; HOLUBEC, E. **El aprendizaje cooperativo en el aula.** Buenos Aires: Paidós, 1999.
- LIMA, F. C.; LIMA, A. M. A. A Exotopia e a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa: um caminho de aprendizagens nas aulas de Língua Portuguesa. In: RIBEIRO, P. B.; CARVALHO; I. M. (org.). **Práticas dialógicas na aula de Língua Portuguesa.** 1ª. Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 211-236.

CAMINHO DAS LETRAS: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Camila Francine Blank¹
Juniana Castanho Persch²
Kassiane Porto Rehbein³
Kelly Sabrina Faleiro⁴
Rosângela Gabriel⁵
Vitoria Larsen Quaresma⁶

Tema Leitura mediada da crônica <i>Caminho das Letras</i> , de José Falero (in: FALERO, José. <i>Mas em que mundo tu vive?</i> São Paulo: Todavia, 2021, p. 204-215)		Faixa etária adolescentes e adultos (13 anos em diante)
Abordagens ou metodologias escolhidas - Leitura mediada da crônica <i>Caminho das Letras</i> , de José Falero; - Análise do texto; - Estudo do vocabulário; - Estabelecimento de referências intertextuais; - Jogo de bingo de palavras selecionadas da crônica <i>Caminho das Letras</i> , de José Falero; - Glossário onomasiológico de palavras selecionadas da crônica <i>Caminho das Letras</i> , de José Falero.		
Objetivo geral da sequência didática Desenvolver a compreensão leitora a partir da leitura mediada da crônica <i>Caminho das Letras</i> , de José Falero.		
Objetivo da aula 1 Conhecer o autor José Falero.	Objetivo da aula 2 Ler a crônica <i>Caminho das Letras</i> , de José Falero.	Objetivo da aula 3 Ampliar e aprofundar o conhecimento do vocabulário, por meio de atividades lúdicas e intelectualmente desafiadoras.
Avaliação (diagnóstica, formativa e somativa) A avaliação ocorre ao longo das atividades, por meio da observação, de feedback ao longo da interação e por meio de conversas com os estudantes participantes.		

1 Universidade de Santa Cruz do Sul, e-mail camilablank@mx2.unisc.br

2 Universidade de Santa Cruz do Sul, e-mail perschjuniana@mx2.unisc.br

3 Universidade de Santa Cruz do Sul, e-mail kassiane3@mx2.unisc.br

4 Universidade de Santa Cruz do Sul, e-mail kellyfaleiro@mx2.unisc.br

5 Universidade de Santa Cruz do Sul, e-mail rgabriel@unisc.br

6 Universidade de Santa Cruz do Sul, e-mail larsen@mx2.unisc.br

Aula 1	Título: Os Caminhos das Letras: de Falero e de cada um de nós	
Objetivo(s)	<ul style="list-style-type: none"> - Despertar o interesse dos alunos participantes para a leitura da crônica <i>Caminho das Letras</i>; - Instigar a curiosidade para conhecer o autor da crônica; - Resgatar a história de leitura de cada participante; - Ler a crônica em conjunto com os estudantes, pausando a leitura sistematicamente, a fim de esclarecer dúvidas e conversar sobre o texto. 	Materiais necessários <ul style="list-style-type: none"> - Crachás de identificação com os nomes dos participantes; - Cópias da crônica <i>Caminho das Letras</i>, de José Falero; - Caneta marca texto, lápis de escrever e borracha; - Bloco de anotações; - Projetor multimídia; - Notebook.
Etapa	Tempo previsto	Descrição
Warm up Pré-leitura	20min	<p>1. A sala pode ser organizada em formato de U, tendo sobre as classes uma cópia da crônica, caneta, lápis, borracha e bloco de anotações. Em cima de cada mesa, um crachá com o nome dos participantes. Cada participante é convidado a se apresentar, dizendo seu nome, idade, escola e série em que estuda, <i>hobbie</i> e o que mais quiser compartilhar.</p> <p>2. A professora-mediadora projeta a imagem do autor José Falero e da obra <i>Mas em que mundo tu vive?</i> (Todavia, 2021, 278p.). Informações sobre o autor disponíveis nas redes sociais e na internet podem ser comentadas, destacando características do autor. A professora pode abrir o Google Maps e mostrar o mapa de Porto Alegre e localizar o bairro Lomba do Pinheiro.</p>
Desenvolvimento	30min	<p>3. Leitura mediada da crônica <i>Caminho das Letras</i>. Logo no início da crônica, o narrador relata a sua experiência de aprendizagem da leitura, sobre sua primeira hipótese de que a leitura seria um jogo de adivinhação. Os estudantes são instigados a relembrar de sua história pessoal de aprendizagem da leitura, compartilhando suas experiências com os colegas.</p> <p>Ao contar sua história de aprendizagem da leitura, o narrador vai nos apresentando personagens de seu universo familiar: a irmã, a avó e a mãe, e como cada uma contribuiu para sua relação com o conhecimento (sobre a leitura, sobre o desenho, sobre a música, sobre os videogames, etc).</p> <p>A cada parágrafo, é importante pausar a leitura para refletir sobre palavras e situações relatadas pelo autor. Por exemplo: já na primeira página, lemos “Na mesma época, eu costumava jogar pife com a minha finada vó.” A professora pergunta aos estudantes se conhecem o jogo de pife e deixa que alguns se manifestem. Em seguida, pergunta o que entendem por “finada vó”. Caso haja dificuldade para atribuir significado à palavra “finada”, a professora lembra do feriado de finados, das visitas aos cemitérios, até que os alunos concluam que a avó do narrador já é falecida.</p> <p>A leitura transcorre dessa forma até o final do período, de acordo com o ritmo e as dúvidas do grupo, sendo retomada em um próximo encontro, se necessário.</p>

Wrap up Depois da leitura	10min	4. Os alunos são motivados a continuar buscando informações sobre o autor José Falero nas redes sociais e sites em geral. No próximo encontro, cada aluno pode reportar um achado interessante.
Obs.:		O professor pode avaliar se convém pedir aos alunos que continuem a leitura do texto para a próxima aula, ou se é melhor continuar a leitura em grupo.
Resultados esperados Desenvolvimento da fluência e da compreensão leitora; Apreciação da crônica <i>Caminho das Letras</i> e da trajetória de vida do autor, morador de um bairro de periferia de Porto Alegre; Ampliação do vocabulário e dos horizontes culturais dos estudantes.		
Ferramentas, recursos e estratégias de avaliação Volume impresso original da obra <i>Mas em que mundo tu vive?</i> , de José Falero; Uso da internet para apresentação de informações sobre o autor José Falero; Observação e monitoramento do interesse dos alunos e do conhecimento prévio sobre palavras e referências presentes na obra.		
Dificuldades previstas Os alunos podem apresentar dificuldades de compreensão leitora e de concentração no contexto, cabendo ao professor(a)-mediador(a) monitorar a atenção dos alunos, buscando manter o foco e o interesse dos alunos.		

Aula 2	Título: Os caminhos da leitura: Um mergulho nas páginas de Falero	
Objetivo(s)		Materiais necessários
<ul style="list-style-type: none"> - Concluir a leitura da crônica de José Falero, tendo pausas ao longo da leitura a fim de monitorar a compreensão dos alunos; - Instigar a curiosidade dos alunos para o significado de palavras novas ou empregadas com significado diferente do usual; - Refletir sobre o poder da leitura e dos livros no desenvolvimento do conhecimento e da constituição das subjetividades; - Perceber a intertextualidade presente na crônica. 		<ul style="list-style-type: none"> - Cópias da crônica <i>Caminho das Letras</i>, de José Falero; - Caneta marca texto, lápis de escrever e borracha; - Bloco de anotações; - Notebook. - Livros físicos citados ao longo da crônica de Falero.
Etapa	Tempo previsto	Descrição
Warm up Pré-leitura	15 min	1. A sala de aula pode ser organizada em formato de U. A professora retoma oralmente aspectos da crônica, dando oportunidade de os alunos relembrem o que leram. Importante ressaltar a importância da irmã do autor em suas aprendizagens. 2. A professora pergunta aos alunos se gostariam de compartilhar alguma descoberta sobre a vida e obra de José Falero. Valorizar as informações trazidas pelos alunos, buscando relacioná-las à crônica.

Desenvolvimento	30 min	<p>3. Continuação da leitura mediada da crônica <i>Caminho das Letras</i>, do autor José Falero. A cada parágrafo ou a cada página, a professora interrompe a leitura, chamando a atenção para palavras de baixa frequência, expressões ambíguas, inferências necessárias para a compreensão, etc. A leitura mediada segue até a conclusão da crônica.</p> <p>4. A professora questiona o grupo sobre a importância de um indivíduo que nos instigue a alcançar novos objetivos, como no caso da crônica, em que a irmã do autor o desafia a ler um livro inteiro. Levar os alunos a pensar sobre suas experiências de leitura, se houve alguém na família ou na escola que os tenha inspirado a ler ou a encarar outros desafios de aprendizagem.</p> <p>5. Refletir sobre as diferenças de significado dos termos “adivinhar” e “saber”, trazendo exemplos do cotidiano, como: “Você sabe o que essa palavra significa ou vai tentar adivinhar?”. Os alunos podem expressar suas opiniões, trazendo histórias de sua infância ou adolescência.</p> <p>6. Explorar os livros citados ao longo da crônica de Falero, com o intuito de fomentar a curiosidade e melhorar a interpretação do texto. Chamar a atenção para os títulos, os autores, o ano de publicação. Eventualmente, contar um pouco da história de cada obra, a fim de que os alunos ampliem seus horizontes de leitura.</p>
Wrap up Pós-leitura	15 min	<p>7. Os alunos são convidados a visitarem a biblioteca e a passearem os olhos pelos livros e seus autores. Por fim, são convidados a escolherem uma obra a ser apresentada aos colegas em data oportuna.</p>

Resultados esperados

Desenvolver a capacidade de reflexão e análise textual;
 Agregar a intertextualidade aos conhecimentos dos alunos;
 Despertar a curiosidade acerca de novas palavras;
 Enriquecer a vida acadêmica dos adolescentes através do fomento ao gosto pela leitura.

Ferramentas, recursos e estratégias de avaliação

Volume impresso original da obra *Mas em que mundo tu vive?*, de José Falero;
 Exemplares de obras de autoria de Machado de Assis;
 Obra impressa de *O mundo de Sofia*, de Jostein Gaarder;
 Observação e monitoramento do interesse dos alunos e do conhecimento prévio sobre palavras e referências presentes na obra.

Dificuldades previstas

O interesse pelos livros e pela leitura nem sempre será alcançado em uma aula. Portanto, é esperado que alguns alunos se entusiasmem com a experiência de Falero, enquanto outros talvez sejam mais resistentes. De qualquer modo, a oportunidade de ter contato com a crônica de Falero e com outras obras referidas pode suscitar a curiosidade e ampliar as referências culturais de todo o grupo de alunos.

Aula 3	Título: Os caminhos das palavras: uma via de mão dupla	
Objetivo(s)	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver em aula uma atividade lúdica voltada à ampliação do vocabulário; - Consolidar a aprendizagem de palavras e seus respectivos significados, após tê-las lido na crônica <i>Caminho das Letras</i>. - Aprimorar o vocabulário para a leitura compreensiva e a produção textual. 	Materiais necessários <ul style="list-style-type: none"> - Bingo impresso, com palavras selecionadas da crônica <i>Caminho das Letras</i>, de José Falero (Apêndice 1). Cada cartela apresenta 36 das 60 palavras selecionadas para o jogo. Foram priorizadas na seleção palavras de baixa frequência ou palavras complexas do ponto de vista ortográfico. As cartelas foram confeccionadas em 6 colunas com 6 linhas. - Saco ou caixa contendo as 60 palavras impressas, recortadas em papéis individuais para serem sorteadas ao longo do jogo. - Feijões ou bolinhas de papel para o bingo. - Glossário onomasiológico impresso, com as 60 palavras selecionadas da crônica <i>Caminho das Letras</i>, de José Falero (Apêndice 2 e 3); - Caneta marca texto, lápis de escrever e borracha; - Bloco de anotações.
Etapa	Tempo previsto	Descrição
Warm up	10min	<p>1. Organização da sala e acolhimento: A sala de aula pode ser organizada em um formato tradicional, com as classes enfileiradas, permitindo que os estudantes escolham seus lugares com base em suas preferências e afinidades.</p> <p>2. Introdução da atividade Bingo de Palavras A professora inicia questionando os alunos: "Quantos de vocês já participaram de um jogo de bingo? Como funciona um jogo de bingo? E quem conhece um bingo de palavras?" Essa abordagem busca ativar a memória dos alunos e conectar o jogo conhecido com o novo conceito apresentado. Em seguida, são distribuídas as cartelas do bingo, que foram confeccionadas previamente, para dar início à atividade (Apêndice 1). Também são distribuídos feijões ou bolinhas de papel para marcar a cartela do bingo.</p>
Desenvolvimento	40min	<p>3. Começa o jogo do bingo de palavras. Cada aluno é convidado a retirar uma palavra do saquinho e a lê-la em voz alta. Enquanto os alunos localizam as palavras em suas cartelas, a professora escreve a palavra no quadro, para que todos saibam quais as palavras que já foram sorteadas. O jogo segue dessa forma. Quando um aluno fechar uma coluna ou uma linha, pode gritar LINHA ou COLUNA. O jogo termina quando todos tiverem fechado sua cartela. Ao final do jogo, todas as palavras estão escritas no quadro.</p>

		4. Após o encerramento da dinâmica anterior, a professora entrega aos alunos a página impressa com o glossário onomasiológico (Apêndice 2). O glossário é organizado em duas colunas: na coluna da direita, estão as definições das palavras (condizentes com o significado que as palavras têm na crônica <i>Caminho das letras</i>); na coluna da esquerda, há o espaço para escrever as palavras que correspondem às definições. O espaço dedicado à escrita das palavras apresenta divisões correspondentes ao número de sílabas das palavras, o que tem dupla função: ser uma pista para a identificação da palavra e ao mesmo tempo exercitar a separação silábica. É importante lembrar que as palavras estão escritas no quadro (ver jogo do bingo), auxiliando os alunos na identificação das palavras do glossário.
Wrap up	10 min	5. A professora seleciona uma palavra, dentre as que estão no quadro, e pede que os alunos inventem uma frase com ela. A brincadeira pode ser incrementada solicitando que a frase tenha uma rima. As frases podem ser engraçadas ou podem reproduzir partes ou situações da crônica de Falero.
Obs.:		O professor pode pedir aos alunos que escrevam o seu "caminho das letras", ou seja, a sua história de aprendizagem da leitura e sua relação com a leitura, em primeira pessoa, lembrando das primeiras experiências com os livros, pessoas importantes nesse caminho e histórias pessoais que desejem compartilhar.
<p>Resultados esperados</p> <p>Despertar o interesse dos estudantes pelos significados das palavras e sua importância no processo de aprendizagem.</p> <p>Criar uma atmosfera descontraída e receptiva em sala de aula, promovendo uma experiência de aprendizado positiva.</p> <p>Introduzir "Bingo de Palavras" como uma ferramenta educativa para ampliar o vocabulário e a memória ortográfica.</p> <p>Aumentar o conhecimento de palavras desconhecidas dos alunos, retomando palavras encontradas na crônica <i>Caminho das letras</i>, de José Falero.</p> <p>Consolidar a aprendizagem de vocabulário por meio do glossário onomasiológico.</p> <p>Estimular o interesse contínuo pela leitura de obras literárias, mostrando a relevância de conhecer novas palavras para uma experiência mais rica na leitura.</p> <p>Fomentar a troca de conhecimentos entre os alunos durante o jogo do "Bingo de Palavras" e o exercício do glossário onomasiológico, permitindo a aprendizagem colaborativa.</p>		
<p>Ferramentas, recursos e estratégias de avaliação</p> <p>Bingo impresso, com palavras da crônica <i>Caminho das letras</i>, de José Falero;</p> <p>Glossário onomasiológico impresso, com palavras selecionadas da crônica <i>Caminho das letras</i>, de José Falero;</p> <p>Observação e mediação do interesse e conhecimento prévio dos estudantes sobre as palavras e referências encontradas no material.</p>		
<p>Dificuldades previstas</p> <p>A combinação das atividades de bingo de palavras e glossário onomasiológico na mesma aula pode não ser possível por demandar mais tempo do que um período regular. Uma opção pode ser conduzir as atividades em um dia em que houver dois períodos seguidos. Outra alternativa é escrever as palavras do bingo em um cartaz ou mural, de forma que possam ser visualizadas durante a atividade do glossário, porque sem a possibilidade de visualização das 60 palavras, a atividade do glossário pode ser muito difícil e desestimular os alunos.</p>		

Apêndice 1

Cartelas distribuídas para o jogo de bingo de palavras selecionadas da crônica *Caminho das Letras*, de José Falero



BINGO DO

Nunca mais parei de ler

sutil	adivinhação	legitimava	insolúvel	inconsistência
equivocada	expressar	emblemático	badalado	insistência
cruel	instruiu		metódico	intenção
surreais	proveniente	rescisão	domínio	exaustão
experiência	específico	incentivando	mantido	alienação



BINGO DO

Nunca mais parei de ler

sutil	despretensioso	legitimava	insolúvel	renasceu
desfavoráveis	expressar	emblemático	badalado	insistência
minguar	instruiu		consumo	brutal
surreais	proveniente	rescisão	domínio	exaustão
experiência	estúpido	bendito	raciocínio	recluso



BINGO DO

Nunca mais parei de ler

inconscientemente	adivinhação	eficaz	insolúvel	dissuadir
equivocada	estimular	emblemático	subempregos	insistência
remotos	instruiu		familiarizar	intenção
recomendar	proveniente	devastador	domínio	serventia
experiência	insistia	incentivando	empunhar	alienação



BINGO DO

Nunca mais parei de ler

ridicularizando	despretensioso	fascinante	insolúvel	minguar
desfavoráveis	consumo	emblemático	despretensioso	insistência
desfavoráveis	instruiu		renasceu	brutal
recluso	proveniente	significado	domínio	elogiosas
momentaneamente	estúpido	consagração	raciocínio	sutil



BINGO DO

Nunca mais parei de ler

inconscientemente	adivinhação	consagração	momentaneamente	dissuadir
consagração	elogiosas	emblemático	significado	insistência
recluso	instruiu		renasceu	desfavoráveis
despretensioso	brutal	devastador	consumo	serventia
experiência	minguar	incentivando	fascinante	alienação



BINGO DO

Nunca mais parei de ler

ridicularizando	despretensioso	fascinante	insolúvel	minguar
desfavoráveis	consumo	emblemático	despretensioso	insistência
desfavoráveis	instruiu		renasceu	brutal
recluso	proveniente	significado	domínio	elogiosas
momentaneamente	estúpido	consagração	raciocínio	sutil



BINGO DO

Nunca mais parei de ler

bendito	adivinhação	consagração	inconscientemente	eficaz
estimular	raciocínio	subempregos	significado	remotos
paciência	recomendar		renasceu	devastador
serventia	brutal	devastador	convicção	serventia
experiência	maleáveis	incentivando	fascinante	empunhar



BINGO DO

Nunca mais parei de ler

experiência	despretensioso	finada	insolúvel	minguar
serventia	estúpido	emblemático	existência	insistência
específico	instruiu		finada	brutal
recluso	devastador	significado	domínio	elogiosas
momentaneamente	estúpido	consumo	mantido	consagração



BINGO DO

Nunca mais parei de ler

inconscientemente	adivinhação	consagração	inconscientemente	eficaz
estimular	elogiosas	subempregos	significado	remotos
familiarizar	recomendar		renasceu	devastador
serventia	brutal	devastador	consumo	serventia
experiência	insistia	incentivando	fascinante	empunhar



BINGO DO

Nunca mais parei de ler

saqueados	despretensioso	finada	insolúvel	minguar
embutida	reprimida	emblemático	existência	insistência
específico	instruiu		renasceu	brutal
recluso	incentivando	significado	domínio	elogiosas
momentaneamente	estúpido	consagração	mantido	alienação



BINGO DO

Nunca mais parei de ler

sutil	adivinhação	consagração	badalado	eficaz
estimular	elogiosas	subempregos	significado	remotos
familiarizar	insistência		cruel	instruiu
metódico	brutal	intenção	consumo	serventia
experiência	insistia	específico	fascinante	alienação



BINGO DO

Nunca mais parei de ler

paciência	despretensioso	expressar	insolúvel	minguar
embutida	reprimida	emblemático	existência	insistência
específico	instruiu		renasceu	brutal
recluso	incentivando	metódico	adivinhação	elogiosas
existência	estúpido	consagração	mantido	alienação



BINGO DO

Nunca mais parei de ler

insistência	adivinhação	consagração	expressar	eficaz
estimular	elogiosas	subempregos	significado	remotos
insolúvel	recomendar		renasceu	devastador
serventia	brutal	devastador	surreais	serventia
estúpido	insistia	incentivando	fascinante	empunhar



BINGO DO

Nunca mais parei de ler

fascinante	despretensioso	finada	insolúvel	minguar
embutida	reprimida	emblemático	existência	insistência
consumo	instruiu		renasceu	brutal
recluso	insistia	subempregos	domínio	elogiosas
recluso	estúpido	remotos	mantido	alienação

Apêndice 2

Glossário onomasiológico, com palavras selecionadas da crônica *Caminho das Letras*, de José Falero

Glossário		
1	____-____-____-____-____	tentativa de descobrir algo
2	____-____-____-____-____	diminuição da capacidade dos indivíduos em pensar ou agir por si próprios
3	____-____-____-____	muito famoso
4	____-____-____	aquele que é bom ou feliz
5	____-____	sinônimo de grosseiro, violento
6	____-____-____-____	fazemos alguma coisa de forma espontânea, simplesmente porque queremos demonstrar o quanto aquilo é importante
7	____-____-____	sinônimo de utilização
8	____-____-____	opinião firme
9	____-____	atitude maldosa
10	____-____-____-____-____	situações ruins, negativas
11	____-____-____-____-____-____	humilde, com palavras simples
12	____-____-____-____	violento, destruidor
13	____-____-____-____	convencer a mudar de ideia
14	____-____-____	conhecimento profundo
15	____-____-____	que atinge o objetivo
16	____-____-____-____-____	palavras boas, elogios
17	____-____-____-____-____	algo fora do comum
18	____-____-____-____	encaixado, junto
19	____-____-____	segurar ou pegar algo
20	____-____-____-____-____	que cometeu um engano ou erro
21	____-____-____-____-____	exclusivo de alguma coisa
22	____-____-____-____	animar alguém
23	____-____-____-____	que se comporta de maneira indelicada
24	____-____-____	cansado, sem aguentar mais
25	____-____-____-____	o que de fato existe
26	____-____-____-____-____	conhecimento
27	____-____-____	deixar claro algo, falar, escrever...
28	____-____-____-____-____	se acostumar
29	____-____-____-____	que encanta
30	____-____-____	falecida, morta
31	____-____-____-____-____	despertando interesse
32	____-____-____-____-____-____-____	sem consciência, sem pensar
33	____-____-____-____-____	falta de estabilidade e firmeza
34	____-____-____-____	quando insiste até conseguir o que quer
35	____-____-____	tentava muito, várias vezes
36	____-____-____-____	sem solução

37	____-____-____	explicou ou ensinou
38	____-____-____	aquilo que se pretende, ou não, fazer
39	____-____-____-____-____	tornar verdade, fato
40	____-____-____-____	que pode ter mudanças
41	____-____-____	deixado de um jeito
42	____-____-____-____	com método ou organização
43	____-____	diminuir
44	____-____-____-____-____-____-____	que é só por um momento
45	____-____-____-____	ser paciente, ter autocontrole
46	____-____-____-____-____	de onde veio aquilo
47	____-____-____-____	entender fatos ou atos
48	____-____-____	solitário, isolado
49	____-____-____-____	aconselhar ou indicar
50	____-____-____	que aconteceu em outro tempo
51	____-____-____	algo que nasceu de novo
52	____-____-____-____	que foi detido ou contido
53	____-____-____	romper ou anular um contrato de trabalho
54	____-____-____-____-____-____-____	sinônimo de caçoando ou zombando
55	____-____-____-____	roubados
56	____-____-____-____	a utilidade ou a utilização proveitosa da coisa
57	____-____-____-____-____	sentido de uma palavra, termo, frase, conceito
58	____-____-____-____	quando as pessoas com pouca ou sem formação profissional precisam de emprego
59	____-____-____	que não é real ou é difícil de acreditar
60	____-____	sinônimo de delicado

Apêndice 3

Glossário onomasiológico com palavras-alvo (obs.: as palavras-alvo podem ser impressas para fazer os papéis a serem sorteados no bingo de palavras)

Glossário			
1	adivinhação	a-di-vi-nha-ção	tentativa de descobrir algo
2	alienação	____-____-____-____-____	diminuição da capacidade dos indivíduos em pensar ou agir por si próprios
3	badalado	____-____-____-____	muito famoso
4	bendito	____-____-____	aquele que é bom ou feliz
5	brutal	____-____	sinônimo de grosseiro, violento
6	consagração	____-____-____-____	fazemos alguma coisa de forma espontânea, simplesmente porque queremos demonstrar o quanto aquilo é importante
7	consumo	____-____-____	sinônimo de utilização
8	convicção	____-____-____	opinião firme
9	cruel	____-____	atitude maldosa
10	desfavoráveis	____-____-____-____-____	situações ruins, negativas
11	despretensioso	____-____-____-____-____-____	humilde, com palavras simples
12	devastador	____-____-____-____	violento, destruidor
13	dissuadir	____-____-____-____	convencer a mudar de ideia
14	domínio	____-____-____	conhecimento profundo
15	eficaz	____-____-____	que atinge o objetivo
16	elogiosas	____-____-____-____-____	palavras boas, elogios
17	emblemático	____-____-____-____-____	algo fora do comum
18	embutida	____-____-____-____	encaixado, junto
19	empunhar	____-____-____	segurar ou pegar algo
20	equivocada	____-____-____-____-____	que cometeu um engano ou erro
21	específico	____-____-____-____-____	exclusivo de alguma coisa
22	estimular	____-____-____-____	animar alguém
23	estúpido	____-____-____-____	que se comporta de maneira indelicada
24	exaustão	____-____-____	cansado, sem aguentar mais
25	existência	____-____-____-____	o que de fato existe
26	experiência	____-____-____-____-____	conhecimento
27	expressar	____-____-____	deixar claro algo, falar, escrever...
28	familiarizar	____-____-____-____-____	se acostumar
29	fascinante	____-____-____-____	que encanta
30	finada	____-____-____	falecida, morta
31	incentivando	____-____-____-____-____	despertando interesse

32	inconscientemente	____-____-____-____-____- ____-____	sem consciência, sem pensar
33	inconsistência	____-____-____-____-____	falta de estabilidade e firmeza
34	insistência	____-____-____-____	quando insiste até conseguir o que quer
35	insistia	____-____-____	tentava muito, várias vezes
36	insolúvel	____-____-____-____	sem solução
37	instruiu	____-____-____	explicou ou ensinou
38	intenção	____-____-____	aquilo que se pretende, ou não, fazer
39	legitimava	____-____-____-____-____	tornar verdade, fato
40	maleáveis	____-____-____-____	que pode ter mudanças
41	mantido	____-____-____	deixado de um jeito
42	metódico	____-____-____-____	com método ou organização
43	minguar	____-____	diminuir
44	momentaneamente	____-____-____-____-____- ____-____	que é só por um momento
45	paciência	____-____-____-____	ser paciente, ter autocontrole
46	proveniente	____-____-____-____-____	de onde veio aquilo
47	raciocínio	____-____-____-____	entender fatos ou atos
48	recluso	____-____-____	solitário, isolado
49	recomendar	____-____-____-____	aconselhar ou indicar
50	remotos	____-____-____	que aconteceu em outro tempo
51	renasceu	____-____-____	algo que nasceu de novo
52	reprimida	____-____-____-____	que foi detido ou contido
53	rescisão	____-____-____	romper ou anular um contrato de trabalho
54	ridicularizando	____-____-____-____-____- ____-____	sinônimo de caçoando ou zombando
55	saqueados	____-____-____-____	roubados
56	serventia	____-____-____-____	a utilidade ou a utilização proveitosa da coisa
57	significado	____-____-____-____-____	sentido de uma palavra, termo, frase, conceito
58	subempregos	____-____-____-____	quando as pessoas com pouca ou sem formação profissional precisam de emprego
59	surreais	____-____-____	que não é real ou é difícil de acreditar
60	sutil	____-____	sinônimo de delicado

COR DA PELE: UMA QUESTÃO DE CIDADANIA

Carina Kilian¹

Tema: cidadania e cor da pele dos brasileiros		Faixa etária 12 anos
Abordagens ou metodologias escolhidas Leitura guiada. Reflexão e posicionamento crítico.		
Objetivo geral da sequência didática Refletir sobre a dimensão social do humano e sua constituição cidadã, a partir de reflexões sobre a diversidade do tom de pele dos brasileiros.		
Objetivo da aula 1 Conhecer os diferentes tipos de tons de pele dos brasileiros, segundo parâmetros do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios - TJDF, para definição de raça/cor.	Objetivo da aula 2 Refletir sobre os modelos conceituais culturais previamente estabelecidos da identificação do tom de pele e suas relações com o preconceito.	Objetivo da aula 3 Desenvolver a percepção de si, a partir das discussões levantadas nas aulas 1 e 2, enquanto cidadão brasileiro e integrante de um povo etnicamente diverso.
Avaliação Diagnóstica, formativa e somativa.		

Aula 1	Título: Conhecendo minha cor de pele	
Objetivo: Conhecer os diferentes tipos de tons de pele dos brasileiros, segundo parâmetros do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios - TJDF, para definição de raça/cor.	Materiais necessários Folha de texto de compilado e impresso, com conteúdo extraído do site do TJDF e com questões dirigidas.	
Etapa: 1º	Tempo previsto:	Descrição:
Warm up	Atividade de pré-leitura (15min)	Levantamento de conhecimentos prévios sobre o tema, a partir de perguntas orais: - qual é a cor da sua pele? Como você se considera diante de preenchimento de formulários que perguntam a cor? Você sabe que existem classificações para essa questão?
Desenvolvimento	Leitura e interpretação de texto (15min)	Leitura e interpretação de texto selecionado do site do TJDF sobre os tipos de cor/raça estabelecidas pelo órgão.
Wrap up	Atividade pós-leitura (15min)	Leitura e discussão das respostas apresentadas.
Resultados esperados Espera-se que os estudantes conheçam os diferentes tipos de raça/cor definidos no Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios. (Disponível em: < https://www.tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-equidade/que-categorias-o-censo-ibge-utiliza-para-raca-e-cor >), bem como saibam identificar-se de acordo com o previsto.		

1 Professora da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, RS, doutoranda em Letras pelo PPGL - UNISC, e-mail: carina.kilian@prof.santamaria.rs.gov.br

<p>Ferramentas, recursos e estratégias de avaliação Leitura e interpretação de texto.</p>
<p>Dificuldades previstas O estudante não saber/conhecer que há o estabelecimento de diferentes tipos de pele para cor/raça.</p>

Aula 2	Título: Refletindo sobre o preconceito	
Objetivo: Refletir sobre os modelos conceituais culturais previamente estabelecidos da identificação do tom de pele e suas relações com o preconceito.	Materiais necessários Internet, Datashow e computador ou Smart TV com Internet.	
Etapa	Tempo previsto	Descrição
Warm up	10min	Atividade de pré-leitura com levantamento de conhecimentos prévios, a partir de questões orais: quando lhe perguntam sobre o lápis cor de pele, qual é a cor que vem à sua memória? Quando você vai pintar um desenho, você usa o lápis correspondente à sua cor de pele?
Desenvolvimento	25min	Assistir ao filme curta-metragem: "Dudu e o lápis cor de pele", disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=-VGpB_8b77U >
Wrap up	10min	Discussão crítica sobre o filme, em relação às concepções culturais preestabelecidas, que perpetuam o preconceito.
Resultados esperados Reflexões críticas sobre as faces do preconceito que passam despercebidas no cotidiano, advindas de questões culturais já preestabelecidas.		
Ferramentas, recursos e estratégias de avaliação Ferramentas e recursos necessários: Internet, Datashow e computador ou Smart TV. Avaliação: sistemática, a partir da participação na discussão sobre o filme.		
Dificuldades previstas Alguns estudantes podem não observar as nuances do texto cinematográfico, passando despercebidas cenas que expressam o preconceito de maneira velada, necessitando dos apontamentos da professora para tal percepção.		

Aula 3	Título: Como eu sou	
Objetivo Desenvolver a percepção de si, a partir das discussões levantadas nas aulas 1 e 2, enquanto cidadão brasileiro e integrante de um povo etnicamente diverso.	Materiais necessários Folhas de cartolina branca, canetinhas de colorir, lápis de escrever e lápis de cor.	
Etapa	Tempo previsto	Descrição
Warm up	5min	Retomar os assuntos trabalhados nas aulas 1 e 2 e explicar a tarefa.
Desenvolvimento	30min	Todos irão desenhar a sua própria mão na cartolina branca e, após, irão colorir-la de acordo com a cor da sua pele, representando um mosaico da diversidade.
Wrap up	10min	O cartaz será afixado nos corredores da escola e/ou sala de aula.
Resultados esperados Percepção da diversidade das pessoas que compõem a sociedade brasileira, reconhecendo-se como parte dessa diversidade.		
Ferramentas, recursos e estratégias de avaliação Folha de cartolina branca, canetinhas de colorir, lápis de escrever e lápis de cor. Avaliação sistemática.		
Dificuldades previstas Podem acontecer pequenas dificuldades na hora de elaborar o cartaz, quando do desenho e pintura.		

LITERATURA E HISTÓRIA EM O QUINZE, DE RAQUEL DE QUEIROZ: UMA ANÁLISE SISTEMÁTICA DA OBRA NA VERSÃO EM QUADRINHOS MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM

Érika Rodrigues Moraes Machado Girão¹

Francisco Rogiellyson da Silva Andrade²

Tema: Literatura e História em <i>O Quinze</i> , de Rachel de Queiroz: uma Análise Sistemática da Obra na Versão em Quadrinhos Mediada pelas Tecnologias Ativas da Aprendizagem	Faixa etária 14 a 16 anos
Abordagens ou metodologias escolhidas A leitura da obra <i>O Quinze</i> , de Rachel de Queiroz, no formato em quadrinhos mediada por metodologias ativas focaliza a abordagem principal desta sequência didática. Ela é o recorte de um Projeto de Leitura mais amplo, intitulado “No Ceará é Assim”, o qual é aplicado em escola municipal de Fortaleza e voltado para alunos do nono ano. Na oportunidade, os estudantes estudam obras de autores cearenses e realizam em grupo trabalhos que envolvem a divulgação dessas obras em meio digital. Para concretização dessa iniciativa, escolheu-se uma sequência metodológica proposta por Cosson (2019), o qual propõe um trabalho com o texto literário em quatro estágios: motivação, introdução, leitura e interpretação. A leitura do livro será realizada ora em sala, ora em casa, uma vez que o material pode ser alugado na biblioteca da escola, de forma que seja feita em tempo hábil e acompanhada mais de perto pelo professor. Vale frisar que tal prática de ensino está alinhada aos postulados da Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2018), conforme o seguinte: Estratégias de leitura/Apreciação e réplica - (EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. Produção de texto: (EF67LP13) Produzir, revisar e editar textos publicitários, levando em conta o contexto de produção dado, explorando recursos multissemióticos, relacionando elementos verbais e visuais, utilizando adequadamente estratégias discursivas de persuasão e/ou convencimento e criando título ou <i>slogan</i> que façam o leitor motivar-se a interagir com o texto produzido e se sinta atraído pelo serviço, ideia ou produto em questão.	
Objetivo geral da sequência didática A sequência proposta tem como objetivos contribuir com o letramento literário e digital de alunos do 9º ano por meio do estudo da versão em quadrinhos da obra <i>O Quinze</i> de Rachel de Queiroz na versão em quadrinhos; fomentar o gosto pela leitura por meio do trabalho com a literatura cearense; exercitar habilidades de leitura para desenvolver competências comunicativas fundamentais no exercício da cidadania na sociedade de informação.	

1 Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, erikarmmg0@gmail.com

2 Universidade Estadual do Ceará, rogiellyson.andrade@uece.br

Objetivo da aula 1 Apresentar o projeto de leitura e produção de texto que irá nortear o trabalho com o livro.	Objetivo da aula 2 Realizar pré-leitura da obra por meio da distribuição de fichas de função e do trabalho em grupo	Objetivo da aula 3 Estabelecer a interdisciplinaridade com a história por meio de aula de campo em pontos historicamente importantes da cidade.	Objetivo da aula 4 Desenvolver o letramento digital por meio da produção de mídias sobre o enredo do livro <i>O Quinze</i> .	Objetivo da aula 5 Publicizar os trabalhos audiovisuais na Semana Literária da escola.
<p>Avaliação (diagnóstica, formativa e somativa)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividade sobre a música “Súplica Cearense”, d’O Rappa. • Resolução de fichas de função com leitura exploratória do livro. • Elaboração de relatório sobre aula de campo. • Produção de material audiovisual sobre a obra em estudo. • Apresentação e exposição oral dos trabalhos elaborados pela turma. 				

Aula 1	Título: <i>O Quinze</i> , de Rachel de Queiroz, na versão em quadrinhos: um diálogo entre Literatura e História		
Objetivo(s) Conhecer o projeto de leitura proposto para a turma; Estudar a biografia de Rachel de Queiroz e a importância da autora para a Literatura Brasileira e Cearense.	Materiais necessários <i>Datashow, notebook, internet, caixa de som, material impresso com atividade.</i>		
Etapa	Tempo previsto	Descrição	
Warm up	10 minutos	Professor inicia a aula perguntando aos alunos se eles conhecem algum autor da literatura cearense e se já leram alguma obra dessa literatura. Após esse levantamento de conhecimentos prévios, é explicada a importância do projeto de leitura para o desenvolvimento de habilidades na leitura e na escrita da turma. Esse primeiro momento, configura-se como a parte da motivação concernente à sequência básica para o trabalho com a leitura.	
Desenvolvimento	30 minutos	Professor projeta <i>slides</i> com pontos importantes sobre a vida de Rachel de Queiroz. No ensejo, os estudantes conhecem a biografia e a bibliografia da autora, bem como suas obras de grande repercussão que ganharam as telas do cinema e da televisão. Deverá haver um enfoque especial para o romance <i>O Quinze</i> , o qual é contextualizado historicamente com a seca que assolou o Ceará em 1915. Manchetes de jornais da época e trechos do filme “ <i>Currais</i> ” são utilizados para levar o aluno para mais próximo dos acontecimentos. Com base no que foi exposto, é traçada a avaliação sobre a obra voltada para a produção de um <i>Book trailer</i> acerca do romance. O projeto de linguagem tem como objetivo promover <i>O Quinze</i> para as demais turmas da escola, atraindo futuros leitores para a trama.	

Wrap up	20 minutos	Professor pega o gancho do contexto histórico da obra e a relaciona com a música “Súplica Cearense” do Rappa. O <i>clip</i> da música é exibido e, em seguida, é distribuída entre a turma atividade de compreensão textual sobre a letra da canção e sua relação com o enredo de <i>O Quinze</i> .
Resultados esperados Espera-se que os alunos compreendam a importância do projeto de leitura e da obra em estudo enquanto literatura engajada e que se sintam motivados a participar ativamente do projeto de linguagem proposto.		
Ferramentas, recursos e estratégias de avaliação Por meio de aula expositiva e dialogada, são exibidos <i>slides</i> com pontos importantes da biografia e da bibliografia de Rachel de Queiroz e com informações de como será o projeto de leitura envolvendo o romance <i>O Quinze</i> em quadrinhos. Projeção do clipe da música “Súplica Cearense”, do Rappa, seguida de atividade em folha impressa relacionado ao conteúdo da música com a trama do livro.		
Dificuldades previstas Dificuldade de compreensão de algumas questões da atividade e de engajamento de toda a turma na entrega da tarefa.		

Aula 2	Título: Leitura coletiva e exploratória de <i>O Quinze</i> por meio de fichas de função	
Objetivo(s) Manipular <i>O Quinze</i> na versão HQ em sala de aula, observando também seus elementos textuais e paratextuais. Trabalhar em equipe, desenvolvendo o protagonismo e o espírito de equipe. Realizar curadoria de informações por meio de pesquisa na <i>web</i> . Desenvolver a prática da oralidade.	Materiais necessários <i>Chromebooks</i> , internet, <i>datashow</i> , livro paradidático, material impresso com as fichas de função, caderno.	
Etapa	Tempo previsto	Descrição
Warm up	15 minutos	Professor divide a sala em grupos. A cada equipe é dado um exemplar de <i>O Quinze</i> em HQ para que os alunos manuseiem. Em <i>slides</i> , são exibidas páginas da obra para exemplificar o que são elementos textuais e paratextuais. Posteriormente, é realizada a leitura das primeiras dez páginas da trama por meio da exibição de <i>slides</i> . Como se trata de um texto verbo-imagético, os alunos são convidados a explorar a composição das imagens, observando cores mais utilizadas, traços das personagens.

Desenvolvimento	20 minutos	Professor distribui entre os grupos fichas de função (Cosson, 2019) com especificações para cada agrupamento: dicionaristas (buscarão nos paratextos e na contracapa palavras de difícil compreensão e dar seus respectivos sentidos); conectores (buscarão correlacionar o enredo do livro com filmes, séries, vivências...); biógrafos (buscarão informações sobre Rachel de Queiroz e Shiko, desenhista que adaptou o romance para os quadrinhos); historiadores (farão um levantamento histórico e político de como era a Fortaleza de 1915). Para os alunos autistas, a ficha de função, em nossa vivência, foi voltada para uma releitura da capa do livro; a estes coube a função de ilustradores. A pesquisa é feita com o auxílio do Chromebook. As informações coletadas são transcritas nas fichas de função. Ao término da coleta de informações, um ou dois membros de cada equipe deve apresentar oralmente os resultados encontrados para a sala.
Wrap up	15 minutos	Professor solicita que um ou dois membros de cada equipe deve apresentar oralmente os resultados encontrados para a sala.

Resultados esperados

Espera-se que os alunos reconheçam os elementos paratextuais de uma obra, bem como sua importância para a equipe. O projeto visa também desenvolver o trabalho em equipe. Ademais, estima-se que os educandos saibam acessar e selecionar informações na web de forma crítica e partilhá-las de forma precisa e coerente com a turma.

Ferramentas, recursos e estratégias de avaliação

Divisão das turmas em equipe. Exploração dos recursos visuais da obra em estudo e dos paratextos que a acompanham com leitura mediada por slides. Orientação sobre as fichas de função. Curadoria de informações na web usando Chromebook.

Dificuldades previstas

Acesso à internet precário, com instabilidade na rede. Dificuldade em resumir informações encontradas na web. Resistência em falar para o público.

Aula 3	Título: Caminhos da história: os resgates da Fortaleza histórica em uma miscelânea de saberes	
Objetivo(s) Conhecer a História do Ceará por meio de aula de campo em museu. Relacionar o conhecimento da aula de campo com a história do livro <i>O Quinze</i> . Exercitar a escrita do gênero relatório.	Materiais necessários Ônibus, folder com história de pontos turísticos históricos de Fortaleza, caderno, caneta ou lápis.	
Etapa	Tempo previsto	Descrição
Warm up	30 minutos	Professores de Português e História levam duas turmas de nono ano para aula de campo no Museu da Indústria, localizado no Centro da cidade. Ao longo do percurso, são apontados pontos turísticos e históricos da cidade.

Desenvolvimento	40 minutos	No museu, os alunos prestigiam a exposição sobre a carnaúba e sua importância no desenvolvimento industrial do Estado. Os estudantes tomam nota de todas as informações para constar no relatório. Na saída do museu, os alunos se dirigem para a praça que fica de frente para o equipamento cultural, conhecida como Passeio Público. O logradouro é um local importante para nossa aula, posto que serviu como abrigo para muitos retirantes que migraram do interior para a capital fugindo da seca. O professor de História faz um breve passeio na praça com os alunos, buscando explorar estátuas, placas e adornos que remetem ao passado.
Wrap up	15 minutos	Professor de português encerra a aula com a leitura do <i>folder</i> com informações históricas sobre o Centro da cidade e orienta como os relatórios devem ser organizados pelos estudantes para entregar na aula seguinte.
Resultados esperados Espera-se que os alunos conheçam a história da própria cidade por meio da aula de campo, que sejam capazes de compilar as informações recebidas em um relatório e busquem conectá-las com a obra que estão lendo.		
Ferramentas, recursos e estratégias de avaliação Orientação para que os alunos escrevam relatório com informações recebidas durante a aula de campo.		
Dificuldades previstas Dificuldades por parte dos alunos em compilar as informações em forma de relatório, o que se deve à falta de familiaridade com o gênero. Cabe ao professor de Língua Portuguesa assegurar que o aluno compreenda a estrutura e a finalidade comunicativa do relatório, fazendo, com a turma, um levantamento de sua estrutura e da linguagem que deve ser usada.		

Aula 4	Título: <i>Book Trailer</i> : uma ferramenta para a disseminação de obras literárias	
Objetivo(s) Desenvolver o letramento digital por meio do uso do <i>Cap Cut</i> . Usar a linguagem para comunicar-se em meio digital, mobilizando recursos verbais e não verbais. Utilizar meios de persuasão, como escolha das imagens e da trilha sonora, para atrair público leitor para a obra.	Materiais necessários <i>Notebook</i> , celular, <i>Datashow</i> .	
Etapa	Tempo previsto	Descrição
Warm up	15 minutos	Professor recebe os relatórios da visita ao museu. Em seguida, pergunta como está o andamento da leitura do livro, realiza levantamento de dúvidas sobre a obra. São lançadas algumas perguntas sobre o enredo para testar se boa parte da turma está realmente acompanhando a história. Aos que acertam, é ofertado um ponto de bonificação. Em seguida, com o auxílio do <i>Datashow</i> , algumas páginas do livro são projetadas para leitura coletiva.

Desenvolvimento	25 minutos	Na Sala de Inovação Tecnológica ou de Informática, dividem-se os alunos em equipe e pede-se que acessem pelo computador ou pelo celular o aplicativo <i>Cap Cut</i> . Os alunos devem explorar a ferramenta e começar a selecionar fotos e vídeos que irão compor o curta-metragem cinematográfico. O professor orienta na organização do projeto audiovisual ³ a partir de <i>Book Trailers</i> já existentes no YouTube. O docente fica à disposição da turma para sanar dúvidas.
Wrap up	10 minutos	Professor solicita que os alunos salvem os projetos e preparem em casa uma exposição oral, explicando como foi a experiência de produzir o <i>Book Trailer</i> . O docente explica como será a postura dos estudantes no momento da apresentação e a importância da escolha do registro formal para o momento.
Resultados esperados Espera-se que os alunos compreendam o objetivo comunicativo de um <i>Book Trailer</i> e saibam adequar os recursos multissemióticos de composição do texto de forma persuasiva. Além disso, anseia-se que os estudantes desenvolvam domínio técnico de ferramentas digitais e tenham sistematizado a estrutura de um <i>trailer</i> .		
Ferramentas, recursos e estratégias de avaliação Divisão da sala em grupos. Produção de <i>Book Trailer</i> utilizando o aplicativo <i>Cap Cut</i> , ação que pode ser realizada pelo celular ou pelo computador.		
Dificuldades previstas Dificuldade com a instabilidade da internet e com o foco da turma, uma vez que alguns poucos alunos podem desviar a tensão da atividade e pesquisar assuntos paralelos. O professor, nesse caso, deve dedicar máxima atenção, estando sempre próximo aos grupos e acompanhando o desenvolvimento dos trabalhos.		

Aula 5	Título: Apresentação de projetos audiovisuais em sala de aula: protagonismo e criatividade na divulgação de <i>Book Trailers</i> sobre o <i>O Quinze</i> na versão HQ	
Objetivo(s) Publicizar os trabalhos audiovisuais produzidos pela turma na Semana Literária da Escola. Apresentar oralmente como os <i>Book Trailers</i> foram produzidos, apontando dificuldades e desafios.	Materiais necessários Chromebook, <i>datashow</i> , caixa de som.	
Etapa	Tempo previsto	Descrição
Warm up	5 minutos	Professor organiza a sala em círculo e acerta com os alunos a ordem das apresentações.
Desenvolvimento	45 minutos	Professor chama um grupo por vez, o qual deve exhibir para o restante da turma o curta-metragem audiovisual. Em seguida, os membros da equipe devem responder perguntas direcionadas para a elaboração do vídeo. O docente faz observações em relação ao texto do <i>Book Trailer</i> , apontando, quando necessário, possíveis melhorias que podem ser feitas.

³ Sugestão de vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=58dv6pH2Jc4>.

Wrap up	5 minutos	Professor encerra a aula e informa a nota recebida por cada equipe e sugere que os vídeos sejam postados no <i>YouTube</i> .
<p>Resultados esperados Espera-se que os alunos tenham seguido o formato correto de um <i>Book Trailer</i>, levando em consideração seus elementos multissemióticos e persuasivos e que tenham aprendido a se comunicar e aplicar habilidades de leitura e escrita no contexto de criação de um projeto audiovisual. Espera-se, ainda, que os estudantes exercitem da oralidade de modo a expor suas ideias em público.</p>		
<p>Ferramentas, recursos e estratégias de avaliação A divulgação dos <i>Book Trailers</i> direciona o processo de avaliação desta etapa do projeto de leitura. Somada a ela, está a exposição oral, com explanação de como os alunos produziram o projeto audiovisual.</p>		
<p>Dificuldades previstas Dificuldades em abrir arquivos do <i>Book Trailer</i> pelo formato em que foram salvos. Dificuldades por parte dos alunos em falar para o público, devido à timidez e à insegurança.</p>		

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF: MEC/SEF, 2018.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2019.

SHIKO. **O Quinze**/Rachel de Queiroz. Roteiro e Arte: Shiko. 1. ed. São Paulo: Ática, 2012.

O ALUNO PROTAGONISTA: PRODUZINDO NARRATIVAS MULTISSEMIÓTICAS EM SALA DE AULA

Brenda de Góis Cardoso¹
Monique Carolina Corrêa Gomes²

Tema Promovendo a literacia midiática em sala de aula em um contexto de Novo Ensino Médio.	Faixa etária 15-17 anos (Ensino Médio).
Abordagens ou metodologias escolhidas As abordagens metodológicas escolhidas para este planejamento seguirão a seguinte sequência: <ul style="list-style-type: none">- Discussão mediada a partir da elaboração de uma nuvem de palavras;- Resolução de problemas em pequenos grupos;- Cultura maker;- Seminário para socialização dos trabalhos produzidos pelos alunos.	
Objetivo geral da sequência didática O objetivo geral dessa sequência didática é desenvolver a seguinte habilidade proposta pela Base Nacional Comum Curricular, bem como as habilidades específicas de cada aula, também trazidas pelo documento. (EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.	

1 Universidade de Santa Cruz do Sul, brendacardoso1@mx2.unisc.br

2 Universidade de Santa Cruz do Sul, monique5@mx2.unisc.br

<p>Objetivo da aula 1 (EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.</p>	<p>Objetivo da aula 2 (EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).</p>	<p>Objetivo da aula 3 (EM13LP14) Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, foco/profundidade de campo, iluminação, cor, linhas, formas etc.) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix, entre outros), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.</p>	<p>Objetivo da aula 4 (EM13LP14) Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, foco/profundidade de campo, iluminação, cor, linhas, formas etc.) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix, entre outros), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.</p>	<p>Objetivo da aula 5 (EM13LP47) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, slams etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, playlists comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.</p>
---	--	---	---	--

Avaliação (diagnóstica, formativa e somativa)

A avaliação diagnóstica se dará no decorrer da primeira aula através da discussão e construção da nuvem de palavras para verificação dos conhecimentos prévios dos alunos a respeito da leitura de imagens. Quanto à avaliação formativa, o/a professor/a deverá observar o processo de construção de conhecimentos e desenvolvimento das habilidades propostas pela BNCC. Já a avaliação somativa, será feita na última aula durante a apresentação das produções autorais de cada grupo, porém, o/a professor/a precisa levar em consideração o que foi observado por ele/a na avaliação formativa.

Aula 1		AmarElo - um olhar da turma sobre a produção audiovisual
<p>Objetivo (EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/ escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/ audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.</p>		<p>Materiais necessários Recursos audiovisuais, tais como: datashow, televisão, caixa de som, etc. Celulares ou notebooks com acesso à internet.</p>
Etapa	Tempo previsto	Descrição
	50 minutos	
Warm up	15 minutos	Para dar início à aula, o/a professor/a irá perguntar se os alunos conhecem a obra do cantor Emicida e se já ouviram a música "AmarElo". A partir disso, os alunos serão convidados a assistir ao clip AmarElo, (Sample: Belchior - Sujeito de Sorte, Emicida, com participação de Majur e Pablllo Vittar), por meio da plataforma de vídeos <i>YouTube</i> . (https://www.youtube.com/watch?v=PTDgP3B-DPIU).
Desenvolvimento	30 minutos	Após este primeiro momento, o/a professor/a deve disponibilizar um link para elaboração de uma nuvem de palavras na plataforma <i>Mentimeter</i> , nela os alunos devem contribuir com a escrita de 3 palavras-chave evocadas a partir da assistência do clipe (https://www.mentimeter.com/). A nuvem de palavras será gerada pelo site em tempo real, e esses termos serão utilizados para a mediação de uma discussão com a turma sobre as temáticas propostas pela narrativa que eles assistiram.
Wrap up	5 minutos	Ao final da discussão a respeito da obra musical, como fechamento, o/a professor/a explicará aos estudantes que durante as próximas aulas irão desenvolver algumas atividades inspiradas nesse processo criativo.
<p>Resultados esperados Espera-se que os estudantes identifiquem as temáticas sociais propostas pelo clipe e participem ativamente das discussões.</p>		
<p>Ferramentas, recursos e estratégias de avaliação A avaliação será feita através da observação da participação dos alunos na construção da nuvem de palavras e discussão proposta.</p>		
<p>Dificuldades previstas Os alunos podem ter dificuldade na identificação das temáticas apresentadas na obra, o que pode influenciar na seleção das palavras-chave para a discussão, necessitando que o/a professor/a medie a conversa fazendo questionamentos que os instiguem a observar os aspectos sociais presentes na produção audiovisual.</p>		

Aula 2		AmarElo - tecendo relações entre os elementos multissemióticos
Objetivo (EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).		Materiais necessários Materiais para anotações; Celulares ou notebooks com acesso à internet.
Etapa	Tempo previsto 50 minutos	Descrição
Warm up	5 minutos	Ao início da aula, o/a professor/a solicitará que os alunos se dividam em pequenos grupos (a quantidade de membros dependerá do número de alunos da turma) para que possam discutir e refletir sobre algumas questões norteadoras.
Desenvolvimento	30 minutos	Com os grupos construídos, os estudantes deverão pensar a respeito de duas questões que serão escritas no quadro pelo/a professor/a: 1. Qual a relação entre as fotografias e o áudio (parte 1 do clipe)? 2. Qual a relação entre as fotografias + áudio com a música e sua produção visual (parte 2 do clipe)? A sistematização desse conhecimento deve ser feita de forma breve, com os principais pontos observados pelo grupo, que serão reunidos em um painel interativo na plataforma <i>Padlet</i> (https://padlet.com/), na qual cada grupo contribuirá a partir de suas observações.
Wrap up	15 minutos	Após o tempo destinado à análise do clip, os estudantes, por meio de uma roda de conversa, irão compartilhar suas respostas. Neste momento, o/a professor/a deverá mediar a conversa destacando os pontos fortes levantados pelos alunos, bem como ajudá-los a perceber elementos que, talvez, sejam deixados de lado. Esta etapa é importante para que os alunos possam aprimorar seus conhecimentos a respeito da relação entre imagem e texto.
Resultados esperados		
Espera-se que os alunos percebam a existência de uma sequência narrativa entre os elementos multissemióticos envolvidos na elaboração do clip.		
Ferramentas, recursos e estratégias de avaliação		
A avaliação será feita através da observação da participação dos grupos na construção do painel interativo e na discussão proposta ao fim da aula.		

Dificuldades previstas

Os alunos podem apresentar dificuldade no uso da plataforma *Padlet*, pois ela apresenta uma interface diferente das plataformas tradicionais. Portanto, é importante que o/a professor/a acesse e se aproprie dessa ferramenta antes da aula.

Aula 3		O aluno protagonista - criando narrativas audiovisuais (parte 1)
Objetivo (EM13LP14) Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, foco/profundidade de campo, iluminação, cor, linhas, formas etc.) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix, entre outros), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.		Materiais necessários Celulares ou notebooks com acesso à internet.
Etapa	Tempo previsto 50 minutos	Descrição
Warm up	5 minutos	Ao início da aula, o/a professor/a solicitará que os alunos se reúnam nos grupos previamente formados na aula 2 para realizar a atividade proposta.
Desenvolvimento	40 minutos	Em seguida, cada grupo deve realizar as seguintes atividades, inspirando-se na produção audiovisual assistida e discutida na aula 1 e 2: 1. Selecionar um clipe de música de algum artista nacional e que estabeleça uma narrativa através de seus elementos multissemióticos; 2. Elaborar um texto para a gravação de um áudio que possa incrementar no início ou no fim do clipe escolhido, considerando uma continuidade para aquela narrativa. O texto deverá ser lido em voz alta pelos alunos, pensando que a narração deve conter entre 2 minutos e 30 segundos à 3 minutos.
Wrap up	5 minutos	Essa aula não contará com um momento de fechamento, pois os alunos continuarão com a tarefa de criação na aula 4, que contará com a parte 2 dessa tarefa. Porém, será solicitado para que os estudantes realizem uma atividade em casa: o registro de algumas fotografias que se conectem com o texto escrito em aula e com o clipe que selecionaram, para que, na próxima aula, possam realizar as montagens necessárias.

Resultados esperados

Espera-se que os alunos consigam selecionar um clipe que contenha uma narrativa explícita para que possam criar um texto/áudio pessoal e assim conseguir incrementar a obra inicial.

Ferramentas, recursos e estratégias de avaliação

A avaliação será feita através da observação da participação dos grupos na seleção do clipe e na construção do texto escrito para a gravação do áudio na próxima aula.

Dificuldades previstas

Professor/a, neste momento, talvez os alunos apresentem dificuldades para selecionar uma obra audiovisual, então, você poderá selecionar previamente alguns clipes de diferentes gêneros musicais para que possa sugerir aos alunos e assim inspirá-los a achar uma produção da qual gostem.

Aula 4		O aluno protagonista - criando narrativas audiovisuais (parte 2)
Objetivo (EM13LP14) Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, foco/profundidade de campo, iluminação, cor, linhas, formas etc.) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix, entre outros), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.		Materiais necessários Celulares ou notebooks com acesso à internet.
Etapas	Tempo previsto 50 minutos	Descrição
Warm up	5 minutos	Ao início da aula, o/a professor/a solicitará que os alunos se reúnam nos grupos previamente formados na aula 2 para realizar a atividade proposta.

Desenvolvimento	40 minutos	<p>Em seguida, os grupos devem realizar as seguintes atividades em conjunto.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Gravar o áudio com o texto previamente escrito na aula 3; 2. Reunir as fotografias que foram solicitadas como tema de casa na aula 3 e colocá-las em uma ordem que estabeleça sentido com a narrativa do áudio; 3. Fazer a montagem dos elementos multissemióticos em uma plataforma digital de sua preferência. <p>Observação: os alunos não devem fazer a montagem do áudio + fotografias com o videoclipe, visto que este último possui direitos autorais aos artistas que o produziram, sendo assim, devem apenas reproduzir o videoclipe para a turma na sequência de suas montagens, estabelecendo essa relação de narratividade com a produção audiovisual.</p>
Wrap up	5 minutos	<p>Os minutos finais dessa aula serão destinados à organização dos alunos para apresentarem um seminário com as suas produções na aula seguinte. Assim, o/a professor/a deverá solicitar que os alunos preparem uma breve fala para apresentar, juntamente com a reprodução de seus trabalhos, a respeito da realização dessa atividade (considerações sobre as facilidades e dificuldades que encontraram) para compartilhar com os colegas como foi a experiência.</p>

Resultados esperados

Espera-se que os alunos consigam estabelecer uma relação entre as narrativas propostas pelos elementos multissemióticos envolvidos na atividade: áudio, imagens e videoclipe.

Ferramentas, recursos e estratégias de avaliação

A avaliação será feita através da observação da participação dos grupos na gravação do áudio e na montagem dos elementos, preparando seu seminário para a próxima aula.

Dificuldades previstas

Talvez os grupos apresentem algumas dificuldades dependendo da tarefa que estarão realizando:

- na gravação do áudio, o ruído externo pode dificultar a concentração e a captação do áudio, por isso o/a professor/a deve escolher previamente alguns lugares da escola nos quais haverá mais silêncio e pouca distração para que cada grupo possa realizar essa etapa;
- quanto à organização da sequência de fotografias, os alunos podem ter dificuldades para criar uma sequência narratológica, o/a professor/a pode mediar esse processo e ajudá-los a enxergar algumas possibilidades dentro do que eles trouxeram para análise;
- a montagem dos materiais pode ser o momento de maior dificuldade, pois exige experiência com as plataformas de edição de vídeo. Neste momento, o/a professor/a pode auxiliar os alunos dando sugestão de plataformas de edição com as quais possuam familiaridade. Seguem algumas possibilidades de plataformas *online* e gratuitas: *CapCut* (<https://www.capcut.com/pt-br/>), *Canva Vídeo* (https://www.canva.com/pt_br/videos/) e *InVideo* (<https://invideo.io/>);
- uma última dificuldade seria em relação ao tempo de realização das atividades, visto que existe toda uma dinâmica de explicação das tarefas e de conexão com a internet, talvez os estudantes não consigam finalizar as atividades propostas dentro de uma aula, cabendo ao professor/a administrar a necessidade de estender as tarefas para mais uma aula ou solicitar a realização delas em casa. Outra sugestão, cabendo mais à administração interna dos grupos, seria a divisão de tarefas entre integrantes, o que agilizaria a tarefa de montagem, pois cada estudante teria a sua incumbência no processo.

Aula 5		Experiências coletivas e individuais - socializando as produções audiovisuais
Objetivo (EM13LP47) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, slams etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, playlists comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.		Materiais necessários Celulares ou notebooks com acesso à internet. Recursos audiovisuais, tais como: datashow, televisão, caixa de som, etc.
Etapas	Tempo previsto 50 minutos	Descrição
Warm up	5 minutos	No primeiro momento da aula, o/a professor/a irá organizar a turma em um semicírculo, de forma que os grupos de trabalho fiquem juntos. Após a organização do espaço da sala de aula, será realizado um sorteio para as apresentações dos grupos.
Desenvolvimento	40 minutos	Em seguida, os grupos, com o sorteio já realizado, irão começar suas apresentações. Neste momento, é importante que o/a professor/a faça a mediação das apresentações e relembre aos alunos os aspectos que necessitam contemplar em suas falas. Sugere-se que os alunos sigam esta ordem em sua apresentação: <ul style="list-style-type: none"> - Começar a apresentação falando qual a música que escolheram, qual o artista e o porquê dessa escolha. - Passar o clipe da música escolhida para a turma conhecê-la. - Apresentar a sua produção autoral, o vídeo produzido a partir das fotografias e do áudio gravado. - Encerrar a apresentação tecendo relações entre as duas obras, ou seja, relacionar a música com seu áudio e fotografias, enfatizando a narrativa criada pelos elementos multissemióticos.
Wrap up	5 minutos	Ao final da aula, será feita uma conversa como forma de feedback para que os estudantes façam comentários a respeito das facilidades e das dificuldades que encontraram para a realização da atividade. Neste momento, é importante propiciar um ambiente de escuta ativa, de modo que o aluno sinta-se acolhido e à vontade para expor suas experiências.

Resultados esperados

Espera-se que os alunos possam estabelecer uma relação entre as narrativas propostas pelos elementos multissemióticos envolvidos na atividade: áudio, imagens e videoclipe. Também se espera que as duplas demonstrem domínio do conteúdo durante a apresentação dos trabalhos, adequando a linguagem ao contexto e utilizando as ferramentas de apoio para apresentações orais. Por fim, espera-se que a turma seja receptiva aos trabalhos dos colegas e consiga relacionar as imagens, o áudio e a música escolhida.

Ferramentas, recursos e estratégias de avaliação

A avaliação final desta sequência didática será feita através da observação da participação dos grupos durante todo o processo de elaboração da atividade e da qualidade das apresentações feitas no seminário, percebendo as relações estabelecidas pelos alunos sobre os elementos multissemióticos.

Dificuldades previstas

Durante a aula, talvez os alunos tenham dificuldades para estabelecer a relação entre a narrativa e os elementos multissemióticos. Portanto, cabe ao professor/a mediar essas apresentações fazendo questionamentos que levem os alunos a perceberem essa relação. Outra dificuldade que pode surgir está na disposição do tempo das apresentações, caso se perceba que uma aula de 50 minutos não seja o suficiente para que todos os grupos apresentem, o/a professor/a poderá proporcionar mais uma aula para que todos participem do seminário de forma significativa e sem prejuízo. Um tempo maior para essas apresentações pode, inclusive, fazer com que a discussão final seja mais proveitosa.



UNIVATES

R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09