Anais do XV CONAELL

Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários

XV CONAELL
Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários

02 a 06 de outubro de 2017

# Materialidade da Linguagem e Escrita Criativa

**Organização dos Anais**
*Tamiris Marques Eng Wang*
*Henrique Roriz Aarestrup Alves*
*Adriana Lins Precioso*

ISSN: 2446-4945

Sinop, 02 a 06 de outubro de 2017
Faculdade de Educação e Linguagem - Curso de Letras
Universidade do Estado de Mato Grosso/Campus de Sinop
Avenida dos Ingás, 3001, Centro/MT, Brasil, CEP: 78555-000

**Comissão Organizadora do XV CONAELL**

*Prof. Dr. Henrique Roriz Aarestrup Alves*
*Profa. Dra. Adriana Lins Precioso*
*Profa Me. Tamiris Marques Eng Wang*
*Centro Acadêmico de Letras (UNEMAT/Sinop)*

**Conselho Editorial**

*Prof. Dr. Antonio Aparecido Mantovani*
*Prof. Dr. Genivaldo Rodrigues Sobrinho*
*Profa. Dra. Leandra Ines Seganfredo Santos*
*Profa. Dra. Neusa Inês Philippsen*
*Profa. Dra. Rosana Rodrigues da Silva*
*Profa. Dra. Rosane Salete Freytag*
*Profa. Dra. Sandra Luzia Wrobel Straub*
*Profa. Dra. Tânia de Oliveira Pitombo*

**Revisão - Língua Portuguesa**

*Prof. Dr. Henrique Roriz Aarestrup Alves*
*Profa. Dra. Adriana Lins Precioso*

**CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO**

8(81)
C719 Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários – CONAELL (15. : 2017 : Sinop, MT).
Materialidade da linguagem e escrita criativa [Recurso Eletrônico] / Adriana Lins Precioso, Henrique Roriz Aarestrup Alves e Tamiris Marques Eng Wang (editores) – Unemat *Campus* Sinop, Faculdade de Educação e Linguagem, Curso de Letras, Sinop: Unemat Editora, [2018].
268 p.: il.

ISSN 2446-4945

1. Letras. 2. Educação. 3. Literatura. I. Título. II. Precioso, A. L., Dra. IV. Alves, H. R. A., Dr., V. Wang, T. M. E., Me.

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar - CRB1 2037.

As ideias contidas nos trabalhos são de absoluta responsabilidade dos autores.

# SUMÁRIO

**APRESENTAÇÃO** ..... 06
*Tamiris Marques Eng Wang*

**SEÇÃO I**
**TEXTOS DAS COMUNICAÇÕES INDIVIDUAIS E PÔSTERES**

**FORMAÇÃO HISTÓRICO-TERRITORIAL E SOCIOECONÔMICO DO NORTE DE MATO GROSSO CASO DE SINOP: A EXPANSÃO DA FRONTEIRA AGRÍCOLA** ..... 08
*Andressa Batista FARIAS*
*Cleiton Almeida de SOUZA*
*Josilene Pereira dos SANTOS*

**POESIA-RESISTÊNCIA NA OBRA *APESAR DO AMOR*, DE MARLI WALKER** ..... 20
*Bruno Borguetti LARA*

**A FORMULAÇÃO 'INDÚSTRIA' NO CAMPO DO AGRONEGÓCIO: UM GESTO DE LEITURA SOBRE A CAPA DA PRIMEIRA REVISTA RURAL BRASILEIRA** ..... 32
*Débora COSTA*

**FOTONOVELA: A DIDÁTICA QUE ELEVA A AUTOESTIMA DO ESTUDANTE** ..... 41
*Elizabete Oliveira da SILVA*
*Genivaldo Rodrigues SOBRINHO*
*Maria Aparecida Toledo de ANDRADE*

**JOGOS VIOLENTOS E SUA POTENCIALIDADE NA CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA IDENTIDADE** ..... 54
*Elizabete Oliveira da SILVA*

**RELATOS DO SUJEITO HAITIANO MIGRANTE E RESIDENTE NO MUNICÍPIO DE SINOP/MT EM SITUAÇÃO DE REALIDADE EDUCACIONAL OFERTADA PELA PARÓQUIA SANTO ANTÔNIO** ..... 67
*Gislaine Dias Florentino FERREIRA*
*Tânia Pitombo de OLIVEIRA*

**LEITURA E PRODUÇÃO DE VÍDEO LITERÁRIO SOBRE O POEMA "EU, ETIQUETA" DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE POR ALUNOS DE UMA TURMA DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL** ..... 75
Juliane Lewinski MACULAN

**"PLANTANDO O FUTURO E GERANDO AS LINHAS DE UM HORIZONTE VERDE-AMARELO": O DISCURSO JORNALÍSTICO SOBRE A FUNDAÇÃO DE SINOP** ..... 88
*Leandro José do NASCIMENTO*
*Cristinne Leus TOMÉ*

**NARRATIVAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONTRIBUIÇÕES PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DO LEITOR** ..... 98
*Lenir Maria de Farias RODRIGUES*
*Genivaldo RODRIGUES SOBRINHO*

**O LÉXICO DOS FENÔMENOS ATMOSFÉRICOS EM COLÍDER-MT** ..... 110
*Maria José Basso MARQUES*
*Manoel Mourivaldo SANTIAGO-ALMEIDA*

**TIETA DO AGRESTE: O FEMININO MÍTICO, DO REGIONALIAMO À INDUSTRIA CULTURAL** ..... 120
*Paulo Sérgio Sousa COSTA*
*Paulo Sérgio MARQUES*

**GÊNERO CANÇÃO: PERSPECTIVAS ACERCA DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS** ..... 130
*Priscila Ferreira de ALÉCIO*

**NOÇÕES DISCURSIVAS DO DISCURSO PEDAGÓGICO** ..... 137
*Regina Uemoto Maciel MARTINS*

**HORA DO CONTO: REINVENTANDO A LEITURA ATRAVÉS DE HISTÓRIAS** ..... 146
*Riscieli DALLAGNOL*
*Anna Clara de Oliveira CARLING*
*Eva Vilma PEREIRA*

**SINOP COMO ESPAÇO POSSIBILITADOR DA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES: RELATO DE UMA MIGRANTE PIONEIRA** ..... 152
*Romeu DONATTI*

**FORMAÇÃO EM LETRAS E LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA PARCERIA QUE PODE AJUDAR A LITERATURA** ..... 164
*Rosimeri Mirta FISCHER*
*Leandra Ines Seganfredo SANTOS*

**TEORIAS DA LINGUAGEM E SUAS INFLUÊNCIAS NA ANÁLISE DE DISCURSO FRANCESA E BRASILEIRA** ..... 174
*Simone de Sousa NAEDZOLD*
*Cristinne Leus TOMÉ*

**VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA ESCRITA DE ESTUDANTES DO 3º CICLO E OS DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA** ..... 184
*Simone de Sousa NAEDZOLD*

**MITO E REPRESENTAÇÃO IDENTITÁRIA EM DANIEL MUNDURUKU** ..... 193
*Sonaira TEIXEIRA*

**NO OLHO DA L(OUC)U(R)A; O DELÍRI(C)O DA PALAVRA-IMAGEM: ANALOGIAS DO CINEMA E DA LITERATURA EM "QUEM MUITO OLHA A LUA FICA LOUCO", DE ACLYSE DE MATTOS** ..... 200
*Vinícius Dallagnol REIS*

**LEITURA E PRODUÇÃO DE FÁBULAS NUMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA** ..... 211
*Wendell CAMILO DEPOSIANO*

**O USO DAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO E APRENDIZADO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS** ..... 220
*Joice Mendes dos SANTOS*

**PODCAST: UMA FERRAMENTA DE AUXÍLIO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM** ..... 231
*Joice Mendes dos SANTOS*
*Sandra Regina Braz AYRES*

**UMA ANÁLISE ACERCA DA MANUTENÇÃO E CONTESTAÇÃO DA ESTRUTURA DAS RELAÇÕES PROFISSIONAIS PRESENTES NOS DISCURSOS DO FILME *QUE HORAS ELA VOLTA*?** ..... 241
*Gustavo de OLIVEIRA*
*Marco Antônio Gonçalves da SILVA*

**REPRESENTAÇÕES DO ÍNDIO NA OBRA *VERSOS ADVERSOS: ANTOLOGIA* DE PEDRO CASALDÁLIGA** ..... 248
*Adriana Lins PRECIOSO*
*Danglei de Castro PEREIRA*

**O CONTEXTO LINGUÍSTICO DOS ALUNOS DE COMUNIDADES ECONOMICAMENTES E CULTURALMENTE MENOS FAVORECIDAS: DESCONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS** ..... 254
*Naildes Fernandes de MEDEIROS*[1]
*Rose Meyre MOGGI*

**DA UTOPIA DA 'TERRA PROMETIDA' À DESILUSÃO NAS 'NOVAS TERRAS': OS DISCURSOS FORMADORES NA COLONIZAÇÃO DE TERRA NOVA DO NORTE, MATO GROSSO/BRASIL** ..... 259
*Josilene Pereira dos SANTOS*
*Graci Leite da LUZ*
*Andressa Batista FARIAS*

## APRESENTAÇÃO

Com imensa satisfação o Curso de Letras da Faculdade de Educação e Linguagem da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus de Sinop, publica os registros e apresentações realizadas no XV Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários (CONAELL), por ser um evento anual, voltado as divigulações científicas de graduandos, pós-graduandos, docentes e pesquisadores da área de Letras e de cursos afins, apresenta-se nas modalidades de conferência, palestra, comunicação oral ou pôster.

No ano de 2017 o CONAELL teve como tema: **Materialidade da linguagem e escrita criativa.** O formato dessa proposta busca possibilitar às comunidades acadêmica e externa o contato com as variantes áreas científicas e tecnológicas desenvolvidas por instituições de ensino superior na região e, também, no cenário nacional, por meio de conferências, mesas-debatedoras, comunicações e minicursos que contarão com a presença de acadêmicos, bolsistas do PIBID e de IC, pós-graduandos do PROFLETRAS, PPGLetras e outros Programas stricto sensu, docentes e pesquisadores da UNEMAT, UnB, UFMG, USP/DAAD, Università degli Studidi Perugia, além de instituições ligadas ao ensino público, como o CEFAPRO.

Assim, tem o propósito de promover a discussão acerca do ensino, pesquisa e extensão, considerando a produção atualizada e sistematizada pelos Centros, Núcleos, Grupos e Projetos de pesquisa da Unemat e das instituições convidadas. As questões relacionadas ao ensino buscarão apresentar as inovações pedagógicas que auxiliem discentes e docentes a primarem pela excelência de resultados na ação pedagógica contemporânea. Desse modo, os fenômenos linguísticos vivenciados no chão da história, bem como os diversos problemas de linguagem e do uso da língua na atualidade serão amplamente abordados pelos professores convidados e organizadores.

Dessa maneira, o XV **Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários** cumpre o seu propósito como espaço acadêmico-científico de compartilhamento e propulsão de ideias e ações de pesquisa que dialoguem como o amplo campo de formação de professores.

Os textos selecionados para a publicação são de inteira responsabilidade de seus autores, lembramos que foram avaliados por um Conselho Editorial Científico, composto por por professores e pesquisadores convidados.

Desejamos a todos uma ótima leitura e agradecemos imensamente aos autores que colaboraram para esta publicação.

*Tamiris Marques Eng Wang*
*Henrique Roriz Aarestrup Alves*
*Adriana Lins Precioso*
*Organizadores*

# SEÇÃO I

# TEXTOS DAS COMUNICAÇÕES INDIVIDUAIS E PÔSTERES

# FORMAÇÃO HISTÓRICO-TERRITORIAL E SOCIOECONÔMICO DO NORTE DE MATO GROSSO – CASO DE SINOP: A EXPANSÃO DA FRONTEIRA AGRÍCOLA

Andressa Batista FARIAS
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop)
Programa de Pós-Graduação em Letras
Cleiton Almeida de SOUZA
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop)
Josilene Pereira dos SANTOS
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop)
Programa de Pós-Graduação em Letras

**RESUMO**: O presente estudo visa compreender a percepção de sujeitos em relação ao processo de colonização e ocupação das terras na região norte mato-grossense, mais especificamente na cidade de Sinop-Mato Grosso, inserida na Amazônia Legal, e, assim, apreender as relações de poder e dominância, ambientais e econômicas, históricas e sociais, sobre o processo de colonização ocorrido na região a partir da década de 1970. Os procedimentos teóricos metodológicos adotados para execução desta pesquisa sustentam-se sobre construtos teóricos pautados nas discussões pertinentes aos contextos econômicos, sociais, ambientais e histórico de ocupação do município de Sinop. Este estudo permeou-se através de uma análise crítica da realidade social e de pesquisa a campo, utilizando-se de entrevistas semiestruturada. Desta forma, o objetivo do presente trabalho é trazer uma reflexão sobre a influência da expansão da fronteira agrícola, sobre o contexto sócio-histórico e econômico no espaço local. Foram entrevistados 02 (dois) sujeitos, dentre eles um agricultor e um morador antigo da cidade, que estiveram presentes desde o início do processo de colonização. Concluímos, neste estudo que, embora a produção da cultura da soja tenha representado como um vetor para o desenvolvimento econômico da região, trouxe também efeitos negativos sobre a sociedade e meio ambiente.
PALAVRAS-CHAVE: Expansão da Fronteira Agrícola; Colonização; Sinop.

***ABSTRACT:*** *The present study aims to understand the perception of subjects in relation to the process of colonization and occupation of the lands in the northern region of Mato Grosso, specifically in the city of Sinop- Mato Grosso, inserted in the Amazon Legal, and, thus, Power, and domination, on the colonization process that took place in the region from the 1970 onwards. The theoretical methodological procedures adopted to carry out this research are based on theoretical constructs based on the discussions pertinent to the economics, Social, environmental and historical occupation of the municipality of Sinop. This study was permeated through a critical analysis of social reality and field research, using semi-structured interviews. In this way, the objective of the present work is to reflect on the influence of the expansion of the agricultural frontier, on the socio-historical and economic context in the local space. We interviewed 02 (two) subjects, among them a farmer an old resident of the city, who were present from the beginning of the colonization process. We conclude in this study that, although the production of the soybean crop represented as a vector for the economic development of the region, it also had negative effects on society and the environment.*

*KEYWORDS: Expansion of the Agricultural Frontier; Colonization; Sinop.*

## 1 Introdução

Considerando o processo acelerado de ocupação das terras norte mato-grossenses, que trouxeram mudanças drásticas tanto com relação a alteração na paisagem, quanto no cenário econômico, provocando impactos ambientais e sociais, alguns dos objetivos deste trabalho, pautam-se em compreender como deu-se o processo de formação histórico-territorial do Estado do Mato Grosso, mais especificamente de Sinop e seu papel para o crescimento e o desenvolvimento econômico da região; as transformações desencadeadas pela expansão da produção da soja; e os impactos ambientais e socioeconômicos que a atividade agrícola tem provocado no espaço.

Este trabalho centra suas análises sobre a história de Sinop, objetivando a compreensão do processo de colonização e conhecimento da realidade social da cidade desde a década de setenta, e como essa realidade se encontra no ano de 2016 caracterizando no seu cenário social, ambiental e econômico na fronteira agrícola.

Para alcançarmos os objetivos propostos pela pesquisa, ela foi permeada por leituras teóricas, em especial as relacionadas ao contexto social, histórico e econômico da região, bem como por coletas de dados, descrições de entrevistas realizadas com sujeitos sociais que fazem parte da constituição da formação sócio-histórica da cidade de Sinop-MT. Os entrevistados desta pesquisa são um agricultor e um migrante que moram há mais de 40 anos na cidade de Sinop, MT. Para este trabalho foram coletadas ainda, informações contidas em banco de dados como o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (PRODES-INPE), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Aprosoja/MT e o Instituto Mato-grossense de Economia Agropecuária(IMEA).

## 2 Migrações para o norte mato-grossense: a colonização de Sinop

Localizada na região Centro-Oeste do Brasil, no norte de Mato Grosso, Sinop foi constituída por uma política de ocupação da Amazônia Legal, desenvolvida pelo Governo Federal na década de 1970.

Foi colonizada nessa década por famílias em sua maioria vindas da região sul do país. Sinop fundou-se em 14 de setembro de 1974, e o nome da cidade deriva das letras iniciais da empreendedora colonizadora da cidade, Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná - Colonizadora Sinop S/A.

A ocupação da área onde hoje está localizada a cidade de Sinop teve início no ano de 1972, quando a então Colonizadora Sinop S/A adquiriu aproximadamente quinhentos mil hectares de terra, a 500 km ao norte da BR 163 (Cuiabá-Santarém). A migração na região norte deu-se inicialmente pelos sulistas, oriundos dos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

O processo de ocupação da região norte mato-grossense ocorrido a partir de 1970, como consequência do programa *Marcha para o Oeste*[1], representou, no entanto,

[1] Programa criado pelo Governo Federal na década de 1940, que incentivava o progresso e a ocupação da região Centro-Oeste do Brasil, para que se pudesse ocupar o "espaço demográfico vazio", pois havia muitas terras "desocupadas".

um terceiro movimento de povoamento humano. Inicialmente marcado pela presença de etnias indígenas e, posteriormente, de grupos sociais menores, compostos de mestiços e brancos que foram silenciados pelo terceiro movimento de ocupação da região pela política de colonização do governo sob o regime militar (LORD, 2011).

O projeto de ocupação da região norte de Mato Grosso, em especial Sinop, sucedeu-se com o empreendimento privado de uma imobiliária do estado do Paraná em parceria com o governo militar. A Colonizadora Sinop S/A tinha a idealização da cidade que projetava, como nos mostra Souza, quando ao chegar no norte do estado, executou todo um processo de organização e colonização:

> A Colonizadora Sinop, ocupou uma área de 645 mil hectares, divididos em lotes de diferentes tamanhos. Foram instalados quatro núcleos urbanos e de apoio dentro da área de colonização: Vera, Santa Carmem, Cláudia e Sinop, que hoje é sede do município do mesmo nome e a principal cidade do projeto, após se desmembrar de Chapada dos Guimarães em 1979. [...] As empresas de colonização que atuam em Mato Grosso, são empresas que adquiriram experiência em colonização nos Estados de São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul. (SOUZA, 2012, p. 11).

Dessa forma, os primeiros migrantes foram motivados por interesses político-econômicos na colonização da Amazônia Legal, mediante a valorização da exploração e ocupação da "última fronteira agrícola do país, induzidos por propagandas de terras 'férteis', incentivos fiscais, financeiros e promessas de lucros fáceis e ascensão social" (PHILIPPSEN, 2013, p. 59). Inicia-se, então, sucessivamente o processo de migração na região norte mato-grossense, de pessoas oriundas em sua maioria dos estados do Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

Diversos fatores contribuíram para a ocupação da Amazônia, dentre os quais se destaca a ocupação do "vazio demográfico" propagandeada por terras como meio de produção e melhores condições de vida. Conforme Souza (2012, p. 11), "nesse processo de ocupação da região norte de Mato Grosso, percebe-se uma política de valorização do empreendimento, em um ciclo rápido. Exige-se, além das benesses fiscais, a superexploração do trabalho". Como visto, em parceria com o empreendimento Imobiliário particular, o governo federal concedeu terras para a colonização às Imobiliárias, que conseguiam muita terra e a dividiam em lotes, os quais eram revendidos aos colonos que migravam do sul. Porém, ainda segundo Souza (2012, p. 140), "muitos migrantes não conseguiram a "terra prometida" pela qual sonharam e foram para Mato Grosso".

## 3 Sinop: "a capital do nortão"

Atualmente, Sinop conta com uma população de132.934 habitantes (estimativa IBGE[2], 2016), é considerada como um dos mais importantes municípios de Mato Grosso

[2]Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dados retirados em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=510790&search=mato-grosso%7Csinop>. Acesso em 15 de jan. de 2017.

devido ao seu importante papel no setor do agronegócio e prestação serviços. Além de estar situada em uma área de expansão da atividade agrícola moderna e de produção agroindustrial, influenciam, "na atual sustentação econômica, a múltipla prestação de serviços e um comércio varejista e atacadista estruturado", além da caracterização do alto uso tecnológico na utilização de insumos agrícolas e maquinários (empresas especializadas nessa área) e centralização de prestação de serviços públicos e privados (MOURA, 2014, p. 06). Em relação a prestação de serviço, concentram-se na parte central, com serviços diversificados, com um grande número de estabelecimentos comerciais, tais como vestuários, mobiliários, saúde, educação, eletrodomésticos, serviços bancários, produtos agropecuários e implementos agrícolas.

A cidade destaca-se também na área educacional, sendo considerada 'cidade universitária'. De acordo com Philippsen (2013, p. 80), "são nove faculdades que oferecem mais de 60 cursos de nível superior, com destaque para a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e à Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)".

Composta atualmente por migrantes de todas as regiões do país, fato que se deve ao processo histórico de colonização, contudo a existência de traços que remetem à identidade cultural sulista é notavelmente presente na cidade de Sinop, fato que se justifica pelas políticas de colonização incentivadas pelo governo militar em parceria com empresas privadas provenientes da região sul do país, conforme já supracitado, e enaltecido no seguinte excerto de Moura:

> Sabe-se que os fluxos migratórios, impulsionados pela política de colonização privada em Mato Grosso, culminaram no enriquecimento cultural mato-grossense, criando novas identidades culturais, mesmo que advindas de outras regiões, contribuindo para ampliar a diversidade já existente. (MOURA, 2014, p. 6).

O município é a quarta economia do estado de Mato Grosso e é renomada como a "Capital do Nortão".

### 3.1 O setor agrícola e madeireiro nas décadas de 70 e 80

Com o incentivo e a promessa de terras férteis e o progresso na região, "os migrantes foram impulsionados pelo Governo Militar a virem ao norte mato-grossense para preencherem "o espaço vazio"" (PHILIPPSEN, 2013, p. 50). Assim, desde o início da colonização, o propósito da colonizadora era implantar a produção do café, principal produto de exportação do estado do Paraná, mas que se encontrava naquele momento em fase de declínio na região sul decorrente às geadas que assolavam com uma vasta produção. Desinente a essas circunstâncias, impulsionou-se a migração dos de pequenos produtores à região norte mato-grossense. Desse modo, inicialmente esses migrantes eram incentivados à produção agrícola de café e mandioca, posteriormente se principia uma decadência do incentivo à produção e comercialização dessas culturas e aos poucos passam a ser abandonadas pelos pequenos agricultores (PHILIPPSEN, 2013).

Como expõe a mesma autora (2013), os experimentos, relacionados aos plantios do café e da mandioca, tiveram um fracasso, que pode ser justificado pelo desconhecimento e a inexperiência dos pioneiros sobre o espaço geográfico, relacionados ao solo e ao clima da região, já que anteriormente esses migrantes atuavam em outras atividades ou com outras variedades de produção no sul do país.

Ainda segundo Philippsen (2013, p. 75), "na chegada dos migrantes, que vinham principalmente na expectativa de satisfazer o desejo de possuírem terras e melhorarem suas condições de vida, no entanto, desenhou-se um cenário distinto, de reais dificuldades que foram encontradas pelos "desbravadores" da floresta." A inadequação ao plantio do café na região conduziu a grandes prejuízos aos 'colonos', condição totalmente inversa aos dos anúncios e das fotos que eram propagandeadas pela colonizadora, que exaltavam os fatores climáticos, como a ausência de geadas e de chuvas constantes.

Podemos constatar essas assertivas, também, no seguinte excerto de entrevista realizada com um pioneiro de 57 anos, morador da região central da cidade de Sinop, que chegou ao município em 1977:

> Olha, o meu pai, o sonho dele era o café, a plantação de café. Como mostravam fotos falsa na época, pra trazê o pessoal pra cá, fazendas de cafezais aqui na cidade que nunca existiu, meu pai foi um dos que se iludiu com o café que nunca teve no Mato Grosso, aqui na nossa região também não. Mostrado pela própria Colonizadora Sinop. Foi uma decepção total. Luz só tinha na escola, que era da Colonizadora e ligava na escola. Tudo era decepcionante, não tinha nada, foi decepcionante quando chegamos aqui. (Entrevistado A[3])[4].

Além da frustração com as 'falsas' propagandas divulgadas pela colonizadora por meio de folders e fotografias que enalteciam a Gleba Celeste como terra 'fértil', sobre cafezais que não 'existiam' e com o insucesso na produção do café e outras culturas por causa do solo e à falta de financiamento aos colonos, os primeiros migrantes enfrentaram também dificuldades em relação à moradia, à malária e à febre amarela, bem como dificuldades no período de chuva[5]. Conforme é enfatizado na entrevista com o pioneiro entrevistado A, "as condições de moradia eram difíceis, as casas eram levantadas com lonas, sem piso e divisórias, eram tudo provisórias [...] a febre amarela era epidemia na região".

Com o declínio da produção da agricultura, a falta de recursos e financiamentos do governo federal, inicia-se então, uma expansão na extração e instalação de madeireiras, desenhando-se o cenário do setor madeireiro na região. Conforme Philippsen (2013, p. 67), "a madeireira tornou-se, consequentemente, o principal produto de industrialização e de comercialização da região".

---

[3] Apesar do sujeito entrevistado conceder a entrevista e sua divulgação, não foi autorizado a revelação de sua identidade.

[4] Procurou-se preservar a variação fônica ou da pronúncia características de todos os entrevistados.

[5] O período de chuvas compreende-se entre os meses de novembro a abril. Entre os meses de maio a outubro é o período relativo à seca.

Segundo Teixeira (2006), a madeira foi a principal fonte de renda no início da ocupação da região, já que a madeira era encontrada em abundância e precisava ser retirada para o processo de ocupação, o que garantiria de certa forma a posse da terra.

Dessa forma, o trabalho na extração de madeira nas décadas de 1970 e 1980 passa ser a principal atividade econômica na região mediante as instalações do setor madeireiro no norte mato-grossense, que ganham forças com a expansão de empresas das regiões sul e sudeste do país, visto que muitos dos trabalhadores das madeireiras foram funcionários deslocados para a região e junto trouxeram a família que passa a depender exclusivamente das condições de moradia e educação que eram ofertadas pelas empresas. Assim, este trabalho foi o pilar na formação da sociedade local (LORD, 2011).

Entretanto, conforme Philippsen (2007), a atividade no setor madeireiro, que teve apogeu na década de 80, passa a entrar em declínio já no início da década de 90. Como podemos verificar no fragmento abaixo:

> a atividade madeireira, tão explorada e difundida nos anos 80, não conseguiu se estabilizar e nem garantir ganhos substanciais aos empresários madeireiros. Sem infra-estrutura, sem investimentos e recursos para se capitalizar e sem incentivos políticos governamentais para o fortalecimento do setor, o madeireiro, em geral com um perfil de pouca instrução (escolaridade) e de gerenciamento muito abaixo dos padrões exigidos para uma inserção competitiva nos mercados nacionais e internacionais, não encontra apoio para prosseguir na atividade (PHILIPPSEN, 2007, p. 24).

A partir da década de 1990 inicia-se, então, um avanço no setor agrícola com a produção de milho, arroz e a soja como carro chefe. De acordo com Lacerda (2013, p. 25), passam a se instalar na região as grandes companhias internacionais voltadas ao desenvolvimento do setor agrícola. Dentre as companhias o autor destaca a Bunge[6], Cargill[7] e a ADM[8]. Assim, o objetivo da ocupação dessas áreas passa da colonização e fundação de cidades para um novo processo, a "expansão cada vez maior da produção de grãos, destinada à exportação".

## 4 A expansão da fronteira agrícola em Mato Grosso

Dentre os principais fatores que impulsionaram a expansão da soja em Mato Grosso destacam-se interesses políticos, principalmente a partir da década de 70,

[6]"BUNGE: Bunge Corporation, baseada em Saint Louis. Tem unidades industriais, silos e armazéns nas Américas do Norte e do Sul, Europa, Ásia, Austrália e Índia, além de escritórios da BGA (Bunge Global Agribusiness) atuando em vários países europeus, americanos, asiáticos e do Oriente Médio. No Brasil, controla a Bunge Alimentos, a Bunge Fertilizantes e a Fertimport.

[7] CARGILL: é uma multinacional norte-americana fundada em 1865 por W.W. Cargill em Iowa. Atualmente comercializa, processa e distribui produtos agrícolas, alimentícios, financeiros e industriais em 59 países. Sua sede está em Minneapolis (Minnesota – EUA).

[8] ADM: *Archer Daniels Midland*, com sede em Decatur, Illinois (USA), processa ingredientes especiais para rações e produtos alimentícios" (LACERDA, 2013, p. 25).

impulsionadas através dos programas de ocupações de terras da Amazônia norte mato-grossense, de ações e programas de incentivos voltados para a produção da cultura e a modernização do setor agrícola. Em consonância com Lacerda (2013), com a abertura da nova fronteira agrícola, grupos econômicos nacionais e internacionais vieram para região, subsidiados pelo Governo Federal. Além disso, a topografia plana da terra e o clima despertaram grandes interesses pela produção agrícola na região. Como podemos verificar no excerto de entrevista com um agricultor vindo do estado do Paraná que chegou a cidade de Sinop em 1976, em busca de melhores oportunidades de renda com a terras do norte mato-grossense:

> A gente mudou para melhorar de vida, para melhores oportunidades, melhorar a vida, a renda. A planície aqui é bom. Por que a terra no Paraná era quebrada. Então, a terra de Mato Grosso era melhor para trabalhar. E a topografia de Mato Grosso é melhor para trabalhar na agricultura e o clima também é melhor, aqui não tem geada. No Paraná nós mexia com café e pecuária. Quando viemos para Mato Grosso tínhamos objetivo de mexer com a pecuária, ficamo um tempo na pecuária, não deu certo, começou a agricultura, ela foi chegando, dando certo e se destacando e melhor oportunidades. Daí passamos a trabalhar com a agricultura e tamo até hoje (Entrevistado B).

Conforme a fala do entrevistado acima, podemos constatar que as características peculiares que a região apresenta como a planície, clima e o solo despertaram e despertam grande interesse por agricultores pela terra, para uma produção significativo da alta e lucrativa.

A implantação da rodovia BR-163 (Cuiabá/MT-Santarém/PA) é um dos fatores que desencadeou grandes transformações, quanto sociais e ambientais. No que se concerne a este último, conforme Pichinin (2012), se inicia, a grande destruição do cerrado e de áreas de floresta de transição, principalmente no estado do Mato Grosso, ao passo que a produção de grãos em especial a soja, vai conquistando grande importância no cenário econômico. Assim, em torno da rodovia BR-163 se desenvolve a agricultura fortemente voltada para a produção de grãos com vistas ao mercado externo.

De acordo com estudos de Pereira (2007, p. 33), "a agricultura mato-grossense é responsável pela maior parte do dinamismo vivenciado pela economia do Estado nos últimos anos. [...] o crescimento recente do PIB de MT tem sido liderado pelo incremento da sua produção agropecuária".

Conforme Junior (2014, p. 109), a soja é o principal produto cultivado e move a economia local. Conforme dados deste autor, o cultivo da soja foi se expandindo na região e se tornou a principal atividade econômica, "obtendo mais de 8 milhões de hectares plantados na safra 2013/14 e respondendo por 60% do valor das exportações".

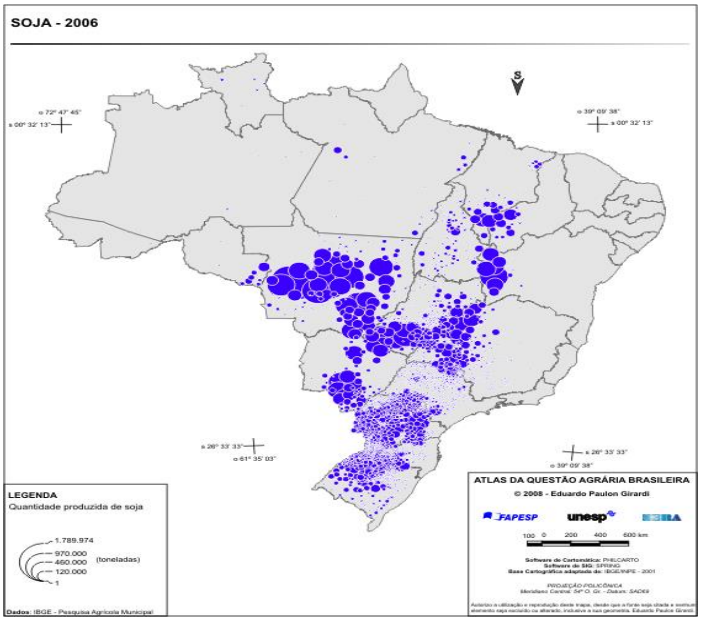
Segundo as estimativas do Instituto Mato-grossense de Economia Agropecuária (IMEA), a produção é de 9.396.349 milhões de hectares plantados e 30.469.579 milhões de toneladas de soja em Mato Grosso, para a safra de 2016/17, com um aumento de 0,91% a safra anterior 2015/2016[9]. Somente para a região médio norte que abarcam as

[9]Dados retirados do site da Aprosoja/MT. Disponível em:

cidades de Cláudia, Feliz Natal, Ipiranga do Norte, Itanhangá, Lucas do Rio Verde, Nova Maringá, Nova Mutum, Nova Ubiratã, Santa Carmem, Santa Rita do Trivelato, São José do Rio Claro, Sorriso, Tapurah e União do Sul e Sinop a estimativa na safra de 2016/2017 é de 3.166.217 milhões de hectares plantados na macrorregião.

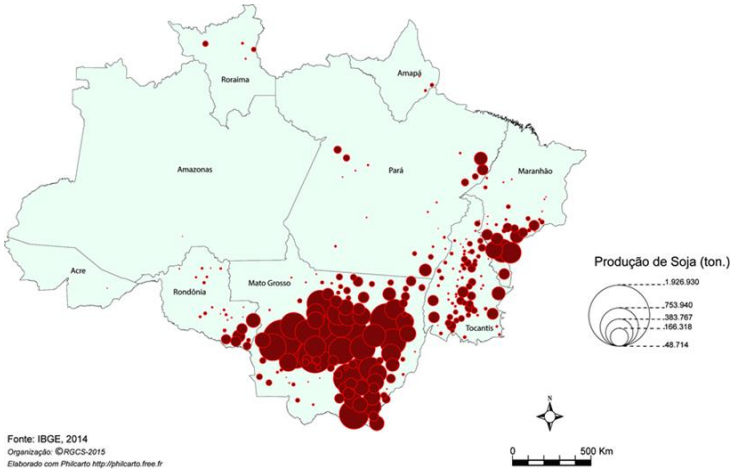
A seguir, no mapa da figura 1, podemos observar a quantidade produzida de soja em 2006 nos municípios brasileiros, em menos de uma década, mais especificamente 7 anos depois, percebe-se um aumento considerável da produção de soja na Amazônia Legal em 2013, no mapa 2.

**Mapa 1 – Geografia da produção de soja nos estados brasileiros em 2006**




Fonte: IBGE, 2006

**Mapa 2 – Geografia da produção de soja na Amazônia em 2013**




Fonte: IBGE, 2014

<http://www.imea.com.br/upload/publicacoes/arquivos/05122016165335.pdf>. Acesso em 18 de jan. de 2017.

Mato Grosso lidera a produção de soja no Brasil, e é conhecido como o celeiro do país. Destarte, a soja exerce uma nítida supremacia na agricultura mato-grossenses e na economia do estado.

## 5 Custo social e ambiental da expansão da fronteira agrícola

Todo esse processo provocou grandes impactos tanto ambientais e socioeconômicos. Um sério problema que o estado de Mato Grosso sofreu e ainda passa em nome do "progresso" é o grande desmatamento para as atividades agropecuárias. Segundo estimativas do Projeto PRODES[10], o estado de Mato Grosso apresenta uma taxa de desmatamento de 1.508 km$^2$, de floresta Amazônica no ano de 2016. E uma perca que se estima em cerca de 7.989 km$^2$ da cobertura vegetal, que integra a Amazônia Legal, no ano de 2016[11].

A modernização dos mecanismos de produção e a busca de maior produtividade e competitividade deixaram e ainda deixam marcas profundas do progresso no que concerne na conjuntura socioambiental, como o desmatamento, queimadas, degradação do solo por uso de produtos agrotóxicos e fertilizantes e a expansão dessa 'nova expansão fronteira agrícola' tornou-se um meio excludente da mão de obra menos qualificada e braçal, devido à alta tecnologias da mecanização de máquinas e outros implementos e o uso de insumos químicos gera poluição.

Além, da expulsão de mão de obra das áreas do campo em que se há mecanização. Ou seja, no que tange aos impactos sociais provocados pela mecanização agrícola, apresentam-se o desemprego, a miséria e o inchaço da pobreza dos novos centros urbanos na fronteira agrícola. (PICHININ, 2012).

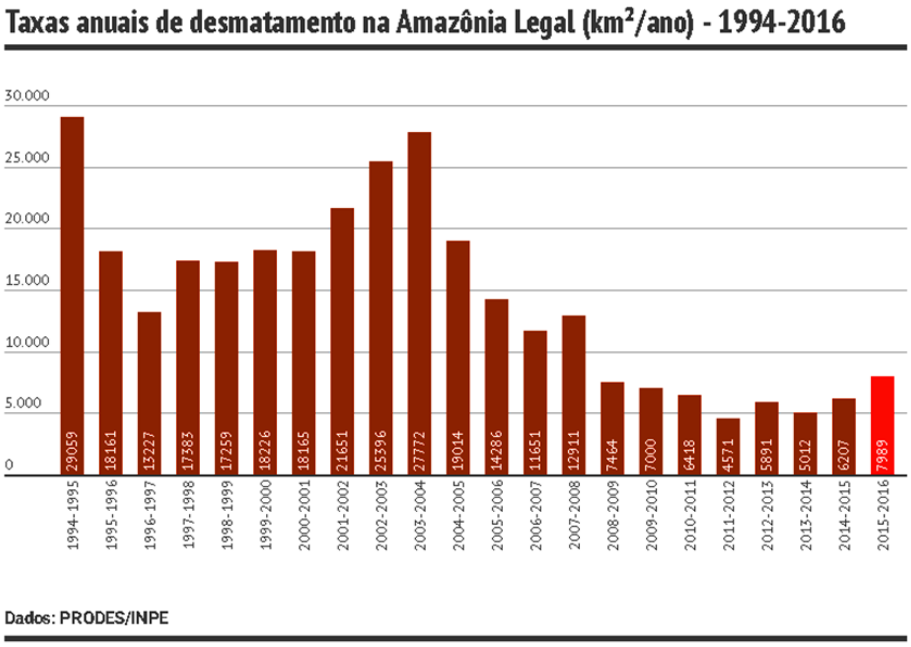
Todo esse processo provocou grandes impactos na ocupação e na economia. E em pouco tempo um novo espaço se cria às custas do desmatamento e a paisagem fica então completamente diferente do que era no início (TEIXEIRA, 2006).

Conforme podemos observar no gráfico que segue, a taxa do desmatamento da Amazônia Legal. Como nos mostra os dados do gráfico, do Projeto de Monitoramento do Desmatamento na Amazônia Legal por Satélite (PRODES), do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), a estimativa da taxa de desmatamento na Amazônia indica um aumento de 29% em relação a 2015, ano em que foram medidos 6.207 km$^2$. No entanto, a taxa referente ao não de 2016, representa uma redução de 71% em relação à registrada em 2004.

[10] PRODES é um projeto do INPE (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais) que realiza o monitoramento por satélite do desmatamento na Amazônia Legal e produz as taxas anuais de desmatamento na região, usadas pelo governo brasileiro para o estabelecimento de políticas públicas.

[11] Taxas anuais de desmatamento em: <http://www.obt.inpe.br/prodes/prodes_1988_2016n.htm>. Acesso em 20 de jan. de 2017.

**Gráfico 1: taxas anuais de desmatamento na Amazônia Legal**




Fonte: ISA, 2016.

Somente em Mato Grosso, consoante aos dados do PRODES, divulgados pelo Instituto Socioambiental (ISA, 2016), somente no ano de 2016 houve uma taxa de 1508 km² de desmatamento no estado. Conforme a tabela abaixo, que apresenta a distribuição do desmatamento para o ano de 2016 nos Estados que compõem a Amazônia Legal:

**Quadro 1 - distribuição do desmatamento no ano de 2016 na Amazônia Legal**

| ESTADO | PRODES 2016 (km²) |
|---|---|
| Acre | 389 km² |
| Amazonas | 1099 km² |
| Amapá | 24 km² |
| Maranhão | 261 km² |
| Mato Grosso | 1508 km² |
| Pará | 3025 km² |
| Rondônia | 1394 km² |
| Roraima | 209 km² |
| Tocantins | 80 km² |
| **Total** | **7989 km²** |

Fonte: ISA, 2016 – modificado pelos autores.

Assim, conforme supracitado, concomitante ao processo da expansão da agricultura, houve o processo de industrialização com um crescimento acelerado de urbanização e consequentemente o aumento das desigualdades e um processo de segregação social, econômica e cultural (LACERDA, 2013).

Lacerda (2013) discorre que o processo de expansão da produção agrícola culminou no que ele descreve de "vulnerabilidade social e segregação social", provocando o processo de urbanização acelerado e, ao lado desse crescimento econômico, há o aumento das desigualdades econômicas, sociais e culturais. Como consequência, conduz-se a concentração dos novos migrantes às periferias urbanas da cidade.

Ainda segundo este autor, esses fatores são os facilitadores da segregação socioespacial que pode levar à exclusão social. E que é muito comum nas modernas cidades de nosso país.

## Considerações finais

Dentre os principais fatores que impulsionaram a expansão da soja na cidade de Sinop e em todo o estado de Mato Grosso, destacam-se o interesse político e a 'ocupação dos espaços vazios', principalmente a partir dos anos setenta e programas de incentivo e desenvolvimento agropecuário. Além, das propagandas distribuídas, destinadas a agricultores de várias regiões do país, que exaltavam as terras como produtivas e férteis, com uso de usavam slogans e frases.

Nesse cenário, da expansão da fronteira agrícola e dessa modernização, tem-se provocado transformações relevantes nas questões sociais e ambientais da cidade e do estado, como desigualdade da distribuição de renda e pobreza e o desmatamento da Amazônia norte mato-grossense.

Conclui-se, portanto, a produção da soja é de grande importância para a economia da cidade, do estado e do país, no entanto é necessário que se adote mecanismos mais sustentáveis. Pois, o crescimento acelerado e expansão da atividade agrícola de Sinop acarretaram problemas não só ambientais, relacionados aos desmatamentos e queimadas, como também de crescimento das desigualdades sociais e a pobreza.

## Referências

JUNIOR, Valdemar João Wesz. **O Mercado da Soja e as Relações de Troca Entre Produtores Rurais e Empresas no Sudeste de Mato Grosso (Brasil)**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Rural do Rio de Janeiro, 2014.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=510790&search=mato-grosso%7Csinop>. Acesso em 15 de jan. de 2017.

ISA, Instituto Sociambiental. **Desmatamento na Amazônia explode entre 2015 e 2016.** Disponível em: https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/desmatamento-na-amazonia-explode-entre-2015-e-2016. Acesso em 09 de dez. de 2017.

IMEA. **Soja: Estimativa de Aérea**. Disponível em:<file:///C:/Users/Andressa%20Farias/Faculdade%20Letras/MESTRADO%20LINGU%C3%8DSTICA%202016/1%C2%B0%20SEMESTRE/FRONTEIRA%20-%20CRISTINNE/TEXTOS%20PARA%20ARTIGO/Estimativa.pdf>. Acesso em 19 de jan. de 2017.

LACERDA, Natalício Pereira. **Políticas Públicas, Ocupação do Espaço e Desenvolvimento na Região Norte Mato-Grossense: uma análise crítica dos municípios de Sinop e de Lucas do Rio Verde – MT**. Tese de Doutorado. Santa Cruz do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul, 2013.

LORD, Lucio. **Trabalho, Educação e Cultura: considerações sobre o terceiro movimento de ocupação da Amazônia matogrossense e formação da sociedade local**. Revista Educação, Cultura e Sociedade - Sinop/MT, v.1, n.2, p.175-187, 2011.

MAPA, IBGE. **Mapa 2 – Geografia da produção de soja na Amazônia (2013).** Disponível em:<https://journals.openedition.org/confins/docannexe/image/9949/img-5.png>. Acesso em 17 de set. 2017.

MAPA, IBGE. **Mapa 1 – Geografia da produção de soja na Amazônia em 2013.** Disponível em:<http://www2.fct.unesp.br/nera/atlas/arq_capitulos/cgc/mapa_10.2.png>. Acesso em 17 de set. 2017.

MOURA, Edenilson Dutra. **A Produção da Cidade Universitária no Norte de Mato Grosso: Sinop de Gleba a pólo estudantil de nível superior**. Anais do VII CBG. Universidade Federal de Mato Grosso, 2014.

PICHININ, Érica dos Santos. **O contexto do avanço da fronteira agrícola na Amazônia: algumas reflexões sobre desenvolvimento regional No norte de mato grosso/MT.** Revista Formação, n°14 volume 2 – p. 70-79, 2012.

PHILIPPSEN, Neusa Inês. **A Constituição do Léxico Norte Mato-Grossense na Perspectiva Geolinguística: abordagens sócio-semântico-lexicais**. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013.

_____. **Mídia Impressa e Heterogeneidade: polêmicas da esfera da atividade madeireira no espaço discursivo da Amazônia Legal**. Dissertação de Mestrado. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2007.

PEREIRA, Benedito Dias. **Mato Grosso: Principais eixos viários e a modernização da agricultura**. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2007.

SOUZA, Edison Antônio de. **Mato Grosso: a (re)ocupação da Terra na fronteira Amazônica estado e políticas públicas**. Tempos Históricos Volume 16 - 2º Semestre de 2012, p. 127 – 144.

_____. **Sinop: história, imagens e relatos um estudo sobre a sua colonização**. Cuiabá: EdUFMT/FAPEMAT, 2ª ed. 2006.

TEIXEIRA, Luciana. **A Colonização no Norte de Mato Grosso: o exemplo da Gleba Celeste**. Dissertação de Mestrado. Presidente Prudente: Universidade Estadual Paulista, 2006.

# POESIA-RESISTÊNCIA NA OBRA *APESAR DO AMOR*, DE MARLI WALKER[12]

Bruno Borguetti LARA
Universidade do Estado de Mato Grosso – *Campus* de Sinop
Programa de Pós-Graduação em Letras

**RESUMO**: O presente trabalho objetiva compreender de que maneira o conceito bosiano de poesia-resistência perpassa a obra *Apesar do amor*, composta pela poetisa Marli Walker, que reside em Mato Grosso. Para isso, são considerados os vínculos existentes entre a fragilidade e o poder de transformação próprios ao arquétipo da criança — expressos, no livro, por meio da figura de um menino faminto que busca resistir à exploração engendrada pelo agronegócio — e as distopias e utopias expostas, respectivamente, no começo e no fim desse projeto walkeriano. Por seu turno, essas críticas à ordem vigente são tecidas por vezes através da variante do haicai denominada haiku, predominante na escritura de Walker a ponto de a autora despontar como uma das cultoras da forma breve em Mato Grosso. Ademais, o eu lírico da artista aparenta também valorizar a importância da poesia no que concerne à humanização do homem em um contexto dominado pelo progresso da técnica, tendo em vista que a presença de imagens telúricas em determinados poemas parece tentar restabelecer o elo entre a cultura e a natureza em uma sociedade que corre o risco de se esquecer do som da outra voz.
PALAVRAS-CHAVE: Poesia-resistência; *Apesar do amor*; Marli Walker.

***ABSTRACT:*** *This study aims to comprehend how Bosi's concept of resistance poetry permeates the work Apesar do amor, composed by the female poet Marli Walker, who lives in Mato Grosso. For this, it takes into account links between fragility and power of transformation, both features of child archetype — expressed, in the book, through the figure of a hungry boy who seeks to resist the exploitation engendered by agribusiness — and dystopias and utopias exposed, respectively, in the beginning and at the end of Walker's project. By its turn, these criticisms to the current order are sometimes woven through the haiku variant called haiku, so predominant in the writing of Walker that the author emerges as one of the cultists of this short form in Mato Grosso. In addition, the persona of the artist also appears to value the importance of poetry in what concerns the humanization of man in a context dominated by the progress of technique, considering that the presence of telluric images in certain poems seems to restore the link between culture and nature in a society that run the risk of forgetting the sound of the other voice.*
*KEYWORDS: Resistance poetry; Apesar do amor; Marli Walker.*

## 1 Introdução

*Apesar do amor* (2016) é o terceiro livro de poemas lançado por Marli Walker, artista que, embora tenha nascido em Santa Catarina, vive em Mato Grosso há mais de trinta anos.[13] Suas duas criações poéticas anteriores são *Águas de encantação* (2009), ilustrada por Mari Bueno, pintora de arte sacra que mora em Sinop, município ao norte

[12] Este artigo está vinculado ao edital CAPES/FAPEMAT nº 017/2015.
[13] Esses dados estão disponíveis no próprio livro *Apesar do amor*, cuja referência é feita no lugar apropriado.

do estado onde reside a poetisa; e *Pó de serra* (2006), trabalho por meio do qual Marli antecipa e "[...] expressa sua incursão pelo haicai" (OLIVEIRA, 2016, p. 80) visualizada em *Apesar do amor*.

Todavia, no que tange à obra que se analisará neste artigo, deve-se dizer que se trata de um projeto formado por cinquenta e um poemas divididos em quatro capítulos e que constituem uma sequência narrativa que conta a história de um menino que passa fome e se vê obrigado a resistir às intempéries que lhe são impostas pelo capitalismo. Desse modo, trilha-se, nos poemas, o caminho da crítica social explícita, tendo como alvo predominante o agronegócio, tomado por muitos como motor do "progresso" em Mato Grosso.

A esse engajamento, por seu turno, associam-se, também, a fragilidade e o poder de transformação que, segundo Jung (2013), são inerentes ao arquétipo da criança, representada pelo menino em torno do qual gira a temática do livro. É a ele que cabe, por exemplo, enfrentar as distopias de um sistema que lhe priva até mesmo o acesso ao *pão* — aqui interpretado social e simbolicamente — e ainda resistir em busca de uma utopia. Assim, pode-se afirmar que, se há um pessimismo inicial em *Apesar do amor*, os poemas, ao cabo, apresentam uma esperança no futuro, como é próprio ao conceito de *poesia-resistência* (BOSI, 2000) sob o qual se lerá o trabalho de Marli.

Contudo, para que isso se torne possível, levantar-se-á, a princípio, o número de vezes em que se empregam determinados vocábulos na obra em questão, já que se deseja que o leitor compreenda melhor os sentidos que engendram a resistência no seio da poesia walkeriana, cujo engenho, ao empreender uma tentativa de reconectar o homem à natureza, parece estar à procura da outra voz a que se refere Paz (1993).

## 2 Da poesia à resistência, da resistência à poesia

Ao explorar a poética de autores como Rimbaud e Mallarmé, Friedrich (1978), em variadas ocasiões, alude aos vocábulos que surgem com maior frequência nos textos dos poetas que investiga. Esses apontamentos, por sua vez, encontram justificativa no fato de permitirem ao analista identificar as principais imagens presentes em uma determinada obra, cuja construção costuma se dar em torno de temáticas particulares.

Nesse sentido, buscou-se, primeiramente, delimitar, neste trabalho, que termos seriam os mais constantes em *Apesar do amor* (2016), de Marli Walker. Desse modo, de um universo inicial de cerca de vinte palavras, escolheu-se citar pelo menos seis delas: 1) vida/viver/viva, que, juntas, totalizam onze empregos; 2) semente/sementeiro/verbo semear conjugado, com dez aparições; 3) terra/chão/solo, com catorze; 4) amor, com onze (não se conta aquela manifesta no título do livro); 5) fome, com dezesseis; e, por fim, 6) menino/guri, duas expressões que, somadas, são lidas trinta vezes ao longo da obra, constituindo-se na imagem mais recorrente em toda ela.

Por isso mesmo, é possível afirmar que esse menino se apresenta exatamente como o protagonista de um projeto poético que se desenvolve sobre uma sequência narrativa formada a partir de cinquenta e um poemas, através dos quais é contada a história de uma criança que nasce do ventre da terra, luta pela vida, sente fome de justiça e que, apesar do (e por) amor, morre em função desta. Ainda assim, essa mesma personagem mostra-se capaz de encontrar, ao cabo, forças para resistir às distopias que surgem diante de seu olho estio e renascer com a esperança, semeada em campos aparentemente estéreis.

Contudo, não são estranhas essas facetas do menino walkeriano, já que, dentre os distintos tipos de arquétipos existentes, "[...] isto é, de imagens universais que existiram desde os tempos mais remotos" (JUNG, 2013, p. 13) e que constituem os "[...] conteúdos do inconsciente coletivo [...]" (Ibid., p. 12), situa-se na psique de todos os seres humanos um com características semelhantes às visualizadas nessa personagem, a saber, o arquétipo da *criança*. Como um "[...] conteúdo arquetípico sempre se expressa em primeiro lugar metaforicamente" (Ibid., p. 158), faz sentido, também, que ele se manifeste por meio da poesia. E é este o caso da seguinte composição, intitulada *entressafra*[14]:

> se houve um tempo de semeio
> se houve um tempo de seara
> houve pão se não está na mesa do menino? (WALKER, 2016).

Além de se tratar da primeira menção explícita ao menino (ou seja, com o emprego da palavra que o designa), esse poema ressoa da lira da poetisa precisamente na abertura do terceiro capítulo, que marca o inter-regno entre a parte em que a criança simbolicamente morre (no capítulo anterior) para aquela em que ela renasce com a utopia que representa (no quarto capítulo). Daí *entressafra*: apesar de o falecimento se dar para que o homem, enfim, compartilhe o *pão*, símbolo que se refere "[...] à sua alimentação espiritual, assim como ao Cristo eucarístico, o pão da vida" (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2016, p. 681), não é o que necessariamente acaba por ocorrer, já que, em vez de alimentar o espírito (a *criança*), ele (o homem) escolhe fazer da sua uma "maldita mesa que não repartiu." (WALKER, 2016).

Assim, torna-se incontestável a presença da crítica social na obra da artista, que mormente volta seu olhar às discrepâncias provocadas pelo agronegócio, tido por muitos como o propulsor do "progresso" em Mato Grosso, onde ela reside. Talvez não por acaso, aliás, haja uma valorização do emprego do haiku na obra de Walker, variante do haicai que, segundo Oliveira (2016, p. 11), aceita, "[...] entre outras características, a abordagem social" e que faz com que o mesmo pesquisador eleja Marli como uma das cultoras do gênero no estado (Ibid., p. 80).

Todavia, a esse mesmo engajamento mesclam-se, em significativa parte dos poemas, referências à figura de Cristo, utilizada como invólucro à temática em torno da qual se constitui este projeto walkeriano e de que se tratou no parágrafo anterior. É uma das leituras que se visualizam, por exemplo, no poema que fecha o segundo capítulo e que antecede *entressafra*, denominado *ciranda*:

> das poucas coisas que julgava saber
> uma era certa
> aquilo que convinha ao bicho homem
> aquilo que justificava sua vida e sua morte
> era a fome

[14] Note o leitor que, no livro de Marli Walker, os títulos dos poemas são escritos apenas com letras minúsculas.

de todas as fomes que julgava conhecer
uma era certa
aquilo que convinha ao bicho homem
aquilo que justificava sua fome e sua morte
era a vida
de todas as vidas que julgava conhecer
uma era certa
aquilo que convinha ao bicho homem
aquilo que justificava sua fome e sua vida
era a morte (WALKER, 2016).

Conforme se percebe, o poema e seus sentidos se estruturam sobre um movimento circular, próprio ao realizado em uma ciranda. As ações, presentificadas por um eu lírico que delas não participa, inicialmente podem ser atribuídas a um sujeito oculto, tendo em vista que, no primeiro verso, não se indica *quem* "julgava saber" algo. Contudo, aliando-se à interpretação do poema *dedicatória*, apresentado duas páginas antes no livro, torna-se possível inferir que esse sujeito seja Cristo, já que se explicita, nesse texto antecipatório, uma referência a um cruzeiro aos pés do qual outras pessoas rezavam; além disso, sabe-se que a obra segue uma sequência narrativa e que, por conseguinte, um poema se associa aos demais.

Entretanto, os atos, a partir do quarto verso, podem tanto se vincular à figura desse sujeito oculto, bem como à do "bicho homem", visto que o reiterado uso do pronome possessivo "sua" ajuda a consolidar essa ambiguidade no texto. Não se sabe, portanto, se as justificativas ("aquilo que *justificava*") se direcionam, de fato, ao primeiro sujeito, oculto, ou ao "bicho homem", ainda que pareçam aludir mais ao primeiro que a este. Dessa forma, entende-se que "aquilo que justificava" a vida e a morte de Cristo (a interpretação aqui assumida) ou do homem "era a fome"; "aquilo que justificava" sua fome e sua morte, a vida; e, por fim, "aquilo que justificava" sua fome e sua vida, a morte; todas imagens que lembram a de um cordeiro imolado.

Em outras palavras, Cristo e o homem, animalizado, viveriam e morreriam por um ideal em comum: a *fome* de justiça ou do estabelecimento de uma utopia; sendo assim, tanto a fome quanto a morte se justificariam em torno de uma nova *vida* (nono e décimo versos); nem que para tal fosse necessária a *morte*, de Cristo ou do mesmo homem, na busca desse sonho (dois últimos versos). Por isso mesmo, Cristo acaba por se vincular ao homem ou, mais especificamente, à *criança* contida nesse homem que insiste em resistir, e com esta figura homem-*criança* se confunde; uma ocorrência que, por seu turno, não se dá ao acaso, já que, segundo Jung (2013, p. 13), o mito se configura como uma "[...] forma bem conhecida de expressão dos arquétipos [...]", servindo-lhes de veículo para que, reelaborados, por exemplo, na superfície do poema, tragam à tona arquétipos como o da criança.

O mesmo psicanalista (Ibid., p. 159), aliás, também afirma que o "[...] arquétipo da 'criança divina' é extremamente disseminado e intimamente misturado a todos os outros aspectos mitológicos do motivo da criança", não sendo "[...] necessário aludir ao Menino Jesus [...]" (Ibid.), o tipo de criança a que se associa o menino com que se depara o leitor na obra de Walker; uma criança que, semelhantemente àquela descrita pelo teórico, sofre com "[...] o abandono e o perigo da perseguição" (Ibid., p. 167), mas que, muito além disso, não deixa de se apresentar como "[...] o futuro em potencial" (Ibid., p. 166). Logo, se é verdadeiro que esse menino traz consigo a fragilidade inerente à

criança, ele também carrega a promessa de transformação, o que faz com que sua imagem se articule sob o signo da *poesia-resistência*.

Por sua vez, a ideia contida nesse termo, nascido da pena de Bosi (2000), para o qual "resistir é subsistir no eixo negativo que corre do passado para o presente; e é persistir no eixo instável que do presente se abre para o futuro" (Ibid., p. 226), atravessa todo o livro *Apesar do amor*. Isso se evidencia, por exemplo, ao se considerar que há, na obra analisada, um profundo pessimismo inicial que, ao cabo, é substituído por uma esperança de renovação, advinda do "renascimento" do menino perante (e apesar) (d)as adversidades por ele enfrentadas. Para que o leitor compreenda melhor aonde se quer chegar, encete-se o raciocínio a partir do poema *vala*, o nono do terceiro capítulo:

> abre a terra
> cava o chão
> faz da cova coração
> vão aberto para o grão
> vala aberta ao menino
> grão pequeno
> sem destino (WALKER, 2016).

Primeiramente, é preciso que se rememore que uma vala costuma apresentar-se como um lugar em que se entrecruzam vida e morte, tendo em vista que ela tanto pode permitir à terra gestar a vida, bem como ser utilizada para que o homem, no fim de seus dias, retorne simbolicamente ao útero materno. No entanto, a imagem gerada pelo poema em nada se assemelha ao primeiro exemplo, pois, como se vê, o menino, ao ser lançado na cova, é comparado a um "grão pequeno/ *sem destino*", o que, nitidamente, se trata de uma metáfora, "[...] a transferência de significado em toda a sua pureza [...] que desencadeia a aproximação desejada pelo poeta" (CANDIDO, 2006, p. 122) e que, no caso em análise, conota à criança o distópico e disfórico sentido de esterilidade. "Sem destino" e, portanto, sem futuro, o valor do menino chega a ser confrontado ao de um animal, como ocorre em *arroba*, disposto a seguir:

> o menino desenhava um boi no pasto
> a mãe olhava o menino
> guri franzino
> menos que arroba de boi (WALKER, 2016).

Por conseguinte, essa comparação se dá através do uso de "menos que", que torna, como é inerente ao emprego dos símiles, "[...] a transferência de sentido [...] explícita." (CANDIDO, 2006, p. 121). Dessa maneira, pode-se dizer que o valor conferido à criança passa a ser menor que o da "arroba de boi", medida utilizada para se aferir o peso do animal e estabelecer-lhe um preço no mercado de carnes. Logo, as relações aqui são meramente capitalistas, reduzindo-se à monetarização da vida.

Entretanto, se a esses poemas se liga o "eixo negativo" que Bosi (2000, p. 226) alega perpassar a poesia de resistência em um momento inicial e de que se tratou em

páginas precedentes, observa-se, também, a presença de uma certa esperança no livro da poetisa em questão. Ela é retratada, por exemplo, no poema que antecede o anteriormente citado *vala* e que se chama *colheita*:

florescerá
talvez no futuro

a escassa semente do amor (WALKER, 2016).

Conforme se nota, a semente, constante em *Apesar do amor*, surge prenhe do simbolismo da potencialidade, seja de vida ou de um novo amanhã. Associada à imagem do menino, representa, por consequência, o vicejar de uma utopia que *talvez* venha a florescer mais tarde e a partir da qual se propagará o *amor* entre o homem, *escasso* no aqui-e-agora em que se insere o poema. Além disso, os espaços entre os versos lembram o vaivém contido no ato de semear e o tempo demandado para que a semente irrompa, um momento que serviria para a reafirmação da resistência, já manifesta pela ruptura com a forma poemática tradicional. Essa perspectiva de mudança, por seu turno, também é corroborada por *cultivo*, cujos versos são os seguintes:

o plantio
a chuva
a espera a espera a espera

a colheita era incerta
cultivava
todavia
a espera a espera a espera
o olho estio daquele menino (Ibid.).

Como se vê, a disposição da palavra "espera", que remete ao lento cair das gotas de água, lembra, também, por conta da reincidência do termo, o vocábulo "esperança", em torno do qual o sentido de alguns poemas, em particular os do último capítulo, passará a girar. Ademais, percebe-se que a chuva, "[...] universalmente considerada o símbolo das influências celestes recebidas pela terra" (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2016, p. 235) e que age como "[...] o agente fecundador do solo, o qual obtém a sua fertilidade dela" (Ibid.), é aguardada com certa ansiedade pelo "olho estio" do menino, já que cabe a ela (à chuva) permitir que a semente jogada na vala por fim floresça. Além disso, ao ser fecundada pelas águas, a terra novamente acaba por se assemelhar à figura da mãe, por quem esse menino é gerado em um dos primeiros poemas do livro, *seara*:

chão se doa docemente ao manto de chuvamor
sementeiro em cio profundo
feito fruto seiva e flor (WALKER, 2016).

Outra vez mais, o eu lírico recorre à imagem da chuva para metaforizar o processo de fecundação do útero da terra. Note-se, também, que o vocábulo "chuva", através de uma composição por aglutinação, se funde a "amor", o que faz com que se forme a palavra "chuvamor"; ademais, esse termo, ao ser assim construído, leva a uma fusão de imagens que vinculam a chuva (o "sêmen" que escorre dos céus) ao amor, sentimento de que se origina a vida e que liga a Mãe-Terra ao homem-*criança*. Desse modo, talvez seja possível afirmar que o poema busca restabecer o elo perdido entre o homem e a natureza ou, ainda, entre o homem e sua própria criança primordial, desconexão também representada em *lavoura*:

> o alimento ainda verde na lavoura
> o menino ainda verde e pequeno
> o veneno do homem
> no destino dos dois (Ibid.).

Assim, deve-se dizer que, embora seja inegável o progresso pelo qual passou a técnica ao longo da modernidade, ele não necessariamente se refletiu em uma maior humanização dos indivíduos. O "veneno do homem", por exemplo, expressão que aqui acaba por figurativizar o agronegócio, modelo e prática resultantes dessas mudanças, impõe-se como ameaça à vida do alimento (o *pão*, cujo simbolismo já se discutiu anteriormente) e do menino, verdes e indefesos diante da exploração capitalista. Desse modo, pode-se afirmar que não só o alimento e o menino estão em risco, mas sim o próprio homem como ser humano e a justiça com que ele sonha.

Ademais, esse mesmo veneno, despejado na natureza, indica, também, uma precária relação entre a terra e o homem, seu filho, e um consequente afastamento entre natureza e cultura que parece dificultar que, no atual estágio civilizatório, o homem se religue a sua criança primeira (isto é, ao *pão da vida*). Afinal, como lembra Bosi (2000, p. 170), "nunca foram tão acachapantes o capital, a indústria do veneno e do supérfluo, a burocracia, o exército, a propaganda, os mil engenhos da concorrência e da persuasão. A ferida dói como nunca." Dessa forma, caberia à poesia religar a humanidade a sua infância a partir da resistência engendrada em seu seio (da poesia).

Não por acaso, é justamente a figura da mãe aquela que, como todos os que igualmente se sentem "[...] incapazes e perplexos [...]" (SCAFF, 2016) diante da situação enredada em *Apesar do amor*, acompanha o menino nessa *Via Crúcis* poético-narrativa. Em outras palavras, a essa mãe arquetípica vincula-se a imagem da Virgem Maria, "[...] a terra da qual Cristo nasceu" (JUNG, 2013, p. 112) e que pariu "sem pai os filhos" (WALKER, 2016), aproximando-se de um caráter primordial porque divino. Todavia, essa leitura pode ser aprofundada por meio do penúltimo poema da obra, *madalena*, em que à primeira mãe, conforme o título explicita, também correspondem as demais:

> tão maria quanto as outras
> amante amiga mulher
> manto impuro
> ou puro afeto

todo amor que convier
aos olhos bons do Menino
e aos olhos de quem quiser (Ibid.).

Essa mãe é, portanto, sagrada e profana, divina e humana, "Virgem Eva Aparecida" (Ibid.) — *mulher*; justamente o nome do poema-oração com que se finaliza o livro. Note-se, além disso, o emprego da palavra "menino" com "m" maiúsculo, indicativo do parentesco entre a imagem da criança walkeriana e a de Cristo, filho e amigo de Marias, sejam elas virgens ou prostituídas. Logo, o amor dessa mãe é, também, o de todas as que, apesar do amor, se veem obrigadas a testemunhar a exploração dos filhos por um pai sem rosto chamado capital; são, assim, a poesia em carne humana, mães cujos filhos não têm outra alternativa senão a de seguir em frente sem abandonarem a criança que ainda lhes resta, em sinal de resistência e na busca de um futuro possível porque desejado, como o que se indica no poema *apesar do amor*, homônimo ao livro:

toma o que é teu
menino
que tua mão é concha
reparte a promessa
leva pra outro guri
a semente severina
esparrama à mancheia
semeia fruto e flor
esta terra é toda tua
menino
teu destino é colheita
tua sina é amor (Ibid.).

Como se percebe, há uma promessa a ser repartida pelo menino com um outro *guri* (quinto verso); esse vocábulo ("promessa"), por sua vez, pode ser ligado à expressão "esta terra é toda tua", isto é, do menino a que compete a tarefa de compartilhar a semente. Esses usos, todavia, não aparecem em vão no poema, mas se constituem como pistas e referências ao mito bíblico da Terra Prometida, como foi visto o norte de Mato Grosso nas décadas finais do século XX, período em que se efetivou a colonização da área. Por ter sido realizada em particular por pessoas advindas do sul do Brasil, a variante "guri" parece atestar as relações aqui feitas, também corroboradas por poemas como *êxodo* e, especialmente, *norte*, primeiro do segundo capítulo. A Terra Prometida é uma terra que, apesar de não conquistada em decorrência da exploração do homem pelo capital, estaria prestes a sê-lo, tal como aparece nas Escrituras da Bíblia, espaço mítico que a engendra.

Entretanto, esse mesmo mito não deve ser tomado necessariamente (ou, segundo a lógica sustentada nestas páginas, *apenas*) como uma referência "[...] a uma localização geográfica, mas ao território do coração humano, no qual qualquer um pode penetrar." (KENNEDY, 2002, p. 19). Visto dessa forma, talvez se possa depreender que caberia,

então, a esse menino esparramar a semente do amor entre os homens, como Cristo tentara um dia, e fazer com que os seres humanos penetrem nesse coração de que trata o teórico, reconectando-se à criança primordial — ou à *outra voz* a que alude Paz (1993, p. 141) ao descrever a poesia, para ele "nunca a voz de 'aqui e agora', a moderna, e sim a de lá, a outra, a do começo."

E é por isso que se pode afirmar, enfim, que *Apesar do amor* se constrói a partir do entrelaçamento da poesia-mito com a poesia-utopia, dois dentre os caminhos listados por Bosi (2000, p. 170) seguidos pela poesia-resistência. Desse modo, ao se apropriar artisticamente do mito e do arquétipo, o eu lírico do livro de Marli Walker não só elabora uma crítica social explícita, como também apresenta uma utopia (uma saída para o estágio em que se encontra o sujeito na história) que perpassa pela *comunhão* (não por acaso, o nome de um dos últimos poemas da obra) entre o homem e o menino como meio de resistência a uma realidade que busca sufocar a *outra voz*, aquela que remete ao que há de mais profundo no ser humano.

## 3 Considerações finais

A princípio, buscou-se levantar o número de vezes em que determinados vocábulos aparecem na obra *Apesar do amor*, de Marli Walker. Dessa maneira, pôde-se perceber que a temática em torno da qual o livro gira se refere, em linhas gerais, a um menino faminto que se vê obrigado a resistir às condições que lhe são impostas pelo agronegócio, tomado por muitos como a mola propulsora do "progresso" em Mato Grosso, onde vive a poetisa. Por isso mesmo, é possível afirmar que os poemas walkerianos articulam uma crítica social explícita a esse "modelo", servindo-se por vezes da forma do haiku como meio de tecê-la, conforme apontado por Oliveira (2016) ao menos no que tange aos dois primeiros volumes da autora.

Contudo, para que essa análise feita pelo eu lírico efetivamente se constitua, o projeto de Marli se apropria da fragilidade e do poder de renovação que, de acordo com Jung (2013), estão presentes no arquétipo da criança, aqui expressa pela figura do menino. Assim, se a essa personagem cabe a tarefa de enfrentar as distopias de um sistema que a impede, simbolicamente ou não, de saciar a própria fome, também é ela que deve "renascer" em busca da concretização de uma utopia. Portanto, sua imagem se vincula ao conceito de *poesia-resistência* (BOSI, 2000), à luz do qual os poemas foram interpretados.

Desse modo, segundo o que prevê o pensamento bosiano, deve-se dizer que há um pessimismo inicial que antecede a esperança com que normalmente se finaliza a poesia de resistência. É o que se nota em alguns dos poemas analisados nas páginas predecessoras, dos quais se emprestam como amostras de pessimismo os casos de *arroba* e *vala*, em que se compara, respectivamente, o menino a um boi e a um "grão pequeno/ sem destino", o que, além de conotar a ele (ao menino) o disfórico sentido de esterilidade, acaba por inferiorizar seu valor em relação a um animal a ser vendido no mercado de carnes.

Todavia, à distopia se contrapõe a esperança, visível em textos como *colheita* e *cultivo*, nos quais se vislumbram a possibilidade de, "no futuro", a semente desejada vicejar e "o olho estio" do menino ser, enfim, alimentado depois de tamanha espera; a repetição desse vocábulo ("espera") no último poema, aliás, parece confirmar a utopia

de tempos melhores para o menino e para uma sociedade faminta pelo *pão* da justiça. Esse símbolo (o *pão*), por seu turno, remete a Cristo, cuja imagem aparenta ser associada à do menino e à do "bicho homem" em *ciranda* — poema que, entretanto, encerra o segundo capítulo com certo pessimismo, distanciando-se dos outros dois.

A referência à figura de Cristo, porém, é evidenciada em definitivo em *madalena*, o penúltimo dos textos. Isso se deve ao uso de "menino" com "m" maiúsculo, que lança uma pista ao leitor que não pode ser negligenciada. O título do poema, ademais, atesta a presença de imagens maternas na obra de Walker e a importância do amor dessa figura arquetípica (a mãe), independentemente do caráter sagrado ou profano a ela conferido. Trata-se, assim, de se valorizar o sentimento de mães que, apesar do amor, se veem obrigadas a acompanhar o martírio dos filhos, os quais, explorados pelo capital, têm ainda de resistir em busca de uma utopia sem deixarem que se perca a criança que lhes resta.

A resolução desse problema, no entanto, é exposta simbolicamente em *apesar do amor*, poema homônimo ao livro e que reelabora de maneira artística o mito da Terra Prometida, forma como foi encarado o norte de Mato Grosso nas últimas décadas do século XX, quando se colonizou a área. A variante "guri", por exemplo, utilizada pelos sulistas, predominantes no processo de ocupação nessa época, parece corroborar a tese de conflitos por uma terra que, não conquistada pelos mais pobres por conta dos interesses do capital, estaria prestes a sê-lo. Todavia, o poema também admite uma segunda leitura, que encara esse mito como uma referência ao coração humano, território simbólico acessível ao espírito apenas pela poesia — a *outra voz* a que alude Paz (1993), por meio da qual o homem se reconectaria à Mãe-Terra e à criança primeira, justamente aquelas que a distópica realidade busca sufocar.

## Referências

BOSI, A. Poesia-resistência. In: _____. **O ser e o tempo da poesia**. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 163-227.

CANDIDO, A. As modalidades de palavras figuradas. In: _____. **O estudo analítico do poema**. 5. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006. p. 121-126.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Tradução Vera da Costa e Silva et al. 29. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2016.

FRIEDRICH, H. **Estrutura da lírica moderna**: da metade do século XIX a meados do século XX. Tradução Marise M. Curioni. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1978.

JUNG, C. G. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Tradução Maria Luiza Appy & Dora Mariana R. Ferreira da Silva. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

KENNEDY, E. Prefácio. In: CAMPBELL, J. **Isto és tu**: redimensionando a metáfora religiosa. Tradução Edson Bini. São Paulo: Landy, 2002. p. 9-26.

OLIVEIRA, J. L. de. **Estudo sobre o haicai e sua trajetória até a literatura mato-grossense**. 2011. 89 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Tangará da Serra, 2016.

PAZ, O. A outra voz. In: _____. **A outra voz**. São Paulo: Siciliano, 1993. p. 133-148.

SCAFF, I. Prefácio. In: WALKER, M. **Apesar do amor**: poemas. Cuiabá: Carlini & Caniato Editorial, 2016. Não paginado.

WALKER, M. **Apesar do amor**: poemas. Cuiabá: Carlini & Caniato Editorial, 2016. Não paginado.

# A FORMULAÇÃO 'INDÚSTRIA' NO CAMPO DO AGRONEGÓCIO: UM GESTO DE LEITURA SOBRE A CAPA DA PRIMEIRA REVISTA RURAL BRASILEIRA

Débora COSTA[15]
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa de Pós-Graduação em Letras

**RESUMO**: Este trabalho tem como intenção refletir sobre a instituição de uma memória sobre o trabalho do campo no Brasil, a partir da mídia. O *corpus* de análise constitui-se de uma das capas da primeira revista da imprensa rural do Brasil – *O Auxiliador da Indústria Nacional*. Este estudo de caso desenvolve-se na área teórica da Análise do Discurso Materialista Histórica, mobilizando as noções de discurso, condições de produção, paráfrase e memória, perante as textualidades escrita e imagética presentes na capa da revista. Este veículo de comunicação segmentado foi lançado em 1833 e circulou até a década de 1890, sendo financiado por uma entidade de líderes fluminenses. Apresentava pautas principalmente voltadas para o melhoramento da agricultura nacional. Para a análise, seguem-se os preceitos do filósofo francês Michel Pêcheux e da pesquisadora brasileira Eni Orlandi, na busca por compreender a relação estabelecida entre a indústria e a agricultura, na época da publicação. Este artigo faz parte das atividades do Grupo de Pesquisa ECTec – Educação Científico Tecnológica e a Cidadania, na Linha dos Estudos Linguísticos.
PALAVRAS-CHAVE: discurso; memória; agricultura.

***ABSTRACT:*** *This work intended to reflect on the institution of a memory about the work of the field in Brazil, from the media. The corpus of analysis constitutes one of the covers of the first magazine of the rural press of Brazil - Auxiliador da Indústria Nacional. This segmented communication vehicle was launched in 1833 and circulated until the 1890, being funded by an entity of fluminense liders. It presented guidelines mainly focused on measures for the improvement of national agriculture. This case study develops in the theoretical area of the Analysis of Historical Materialistic Discourse, mobilising the notions of discourse, conditions of production, paraphrase and memory, before the written and imagery textualities presents on the cover of the magazine. Following are the precepts of the french philosopher Michel Pêcheux and the Brazilian researcher Eni Orlandi, in the search for understanding the relationship established between industry and agriculture. The research is part of the activities of the group ECTec – Educação Científico Tecnológica e a Cidadania, in the line of linguistic studies.*
*KEYWORDS: discourse; memory; agriculture.*

## Introdução

A vocação agrícola das terras brasileiras é evidente desde os primeiros relatos oficiais de descrição das terras nas quais atracaram as caravelas portuguesas, em 1500.

[15] Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT).[16] Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Faculdade de Educação e Linguagem. Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGLetras. *E-mail* da mestranda: gislainetd@gmail.com

Uma característica tão latente que levou o pesquisador João Castanho Dias (2011, p. 8) a destacar que "O Brasil se tornaria o único país do mundo a contar com a presença de um repórter no dia do seu descobrimento". Dias refere-se a Pero Vaz de Caminha, visto como o primeiro 'jornalista' a escrever uma 'reportagem' sobre o Brasil, na qual descreve uma terra que "querendo aproveitá-la, tudo dará nela". A *Carta do Achamento do Brasil* foi enviada ao rei dom Manoel noticiando a existência da nova terra, após ter sido lida por Pedro Alvares Cabral, frei Henrique de Coimbra e Gaspar de Lemos. E se tornou a 'certidão de nascimento' do Brasil, que também pode ser encarada como a primeira reportagem censurada do país, conforme relata Dias (2011, p. 10):

> Caminha seria o primeiro repórter censurado do país. Sua "matéria" de 34 laudas, em versão tipográfica, ficou proibida de divulgação pelos reis de Portugal por quase trezentos anos, só vindo a lume em 1773, e o motivo era evitar que nações europeias, corsários e piratas soubessem da existência nos confins do mar tenebroso de uma terra imensa e pródiga de riquezas como era o Brasil. Dom João II chegou a impor pena de morte a quem divulgasse cartas revelando algo sobre sua colônia. O Brasil para Portugal era segredo de estado.

Portugal proibiu a instalação da imprensa no Brasil, assim como a entrada de estrangeiros nas terras de sua colônia onde se tentava implantar e organizar atividades agropecuárias.

Em Lisboa, o primeiro veículo de comunicação segmentado rural a circular em língua portuguesa foi lançado pelo frade franciscano José Mariano da Conceição Veloso, o frei Veloso, em 1796 – *Palladio Portuguez e Clarim de Pallas.* Foi ele quem, em 1800, lançou a enciclopédia *O Fazendeiro do Brasil*. A publicação, em 12 volumes, contava com textos traduzidos de autores franceses, ingleses, alemães, russos e suecos. Frei Veloso era o chefe da Tipografia do Arco do Cego, de Lisboa, e tinha a missão, imposta pelo governo português, de lançar obras úteis às ciências e às artes.

> Frei Veloso professava a opinião dos fisiocratas, não se conformando com o primitivismo em que se encontrava a agricultura do Brasil num tempo em que a Europa já entrara na era dos fertilizantes químicos, da rotação de culturas, do arado de aço, das máquinas de semear e beneficiar grãos (DIAS, 2011, p. 31).

Em 1808, a família real portuguesa transferiu-se para o Brasil e liberou o funcionamento de máquinas tipográficas no país. O periodismo começou a se desenvolver e, a exemplo do que ocorria na Europa e nos Estados Unidos, voltou-se para a divulgação das ciências e dos bons costumes. A imprensa buscava o público leigo, já que os livros circulavam apenas entre aqueles que detinham melhor poder econômico. Pesquisadores estrangeiros passaram a ter liberdade para circular pelo Brasil e escrever artigos sobre suas impressões e pesquisas. Segundo Dias (2011, p. 39), a liberdade de visitar o Brasil foi comemorada principalmente por zoólogos e botânicos, chegando a ser registrada a presença de 266 cientistas estrangeiros no Brasil no século XIX. "Seria como se o editor-chefe do jornal londrino *The Times*, já existente na época, mandasse para cá seus melhores repórteres na missão de fazer uma série de matérias especiais sobre uma terra cheia de mitos".

Segundo Scalzo (2003, p. 27), as revistas começaram a circular no Brasil com discursos sobre costumes, virtudes sociais, extratos da história, textos de autores clássicos e artigos sobre estudos científicos. Esse era o formato das primeiras revistas brasileiras, *As Variedades ou Ensaios de Literatura* (1812), *O Patriota* (1813), *Annaes Fluminense* (1822) e *Jornal Scientifico*, *Economico e Litterario* (1826). As revistas segmentadas surgem no Brasil com *O Propagador das Ciências Médicas*, exclusivamente sobre saúde, e *Espelho Diamantino*, voltada para o público feminino, ambas em 1827.

É na linha da comunicação segmentada, que começa a circular, em 1833, a primeira revista rural brasileira: *O Auxiliador da Indústria Nacional* – periódico que é o foco deste artigo. O percurso para a criação da primeira revista segmentada rural brasileira constitui as condições de produção no sentido amplo que, segundo Orlandi (2002), são elementos que derivam da forma de nossa sociedade, com suas instituições, no modo como elege representantes, como organiza o poder.

O conceito de condições de produção, que é um dos elementos constituintes da teoria da Análise do Discurso Materialista Histórica (AD), fundada por Michel Pêcheux, na França, em 1969, ancorada nos princípios da Linguística (de Ferdinand de Saussure), da Psicanálise (de Jacques Lacan) e do Materialismo Histórico (de Louis Althusser). Para Pêcheux (2014), o discurso – definido como efeitos de sentidos entre interlocutores - é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas.

## Divulgar para desenvolver

Contrariando o que aconteceu com a maioria dos veículos de comunicação impressa criados no século XIX, que tinham vida curta, *O Auxiliador da Indústria Nacional* circulou por mais de 60 anos. Criada como órgão de divulgação da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional (Sain), a revista surgiu em 15 de janeiro de 1833 e foi extinta em 1896.

Segundo Dias (2011, p. 64), a publicação nasceu em "berço de ouro" e era vendida na livraria carioca Laemmert. Agrupava artigos traduzidos para o português de revistas estrangeiras como a *O Agricultor Americano*, dos Estados Unidos, *A Revista Britânica*, da Inglaterra, e *O Jornal dos Conhecimentos Úteis*, da França, e outros de produção brasileira.

A revista reunia relatos de um país essencialmente rural, mas com pouco estudo sobre a agropecuária. Conforme Penteado (2015, p. 9), o periódico era organizado e escrito por engenheiros, agrônomos, advogados, médicos, doutores em matemática e filosofia e diretores do Museu Nacional e do Jardim Botânico. "Não eram em sua maioria, no entanto, homens políticos. Uma definição coletiva possível de um redator do jornal da *Sociedade* é a de um homem de letras que muitas vezes prestava auxílio para o Estado".

As primeiras edições traziam materiais sobre cana-de-açúcar, métodos de cura para a diarreia do gado, receitas de fabricação de queijo e combate aos ratos. Também passaram a ser assuntos frequentes no periódico as novas técnicas de plantio, a distribuição de sementes, o emprego de novas máquinas e a construção de ferrovias, conforme descreve Barreto (2008, p. 6):

> A revista, cuja difusão extrapolou a Corte, acompanhou os progressos científicos e tecnológicos inerentes à Revolução Industrial, divulgando a adoção da máquina a vapor e a mecanização do trabalho como condição para o progresso. Em 1836, por exemplo, publicou na íntegra a Memória do Conde de Gestas sobre o *"Estado atual da indústria na Cidade do Rio de Janeiro e lugares circunvizinhos"*, no qual se constatava a decadência do açúcar, em relação ao café e a inferioridade técnica da produção, sugerindo a adoção imediata de máquinas e da moenda de ferro. Logo após, em 1838, o *Auxiliador* registrou o recebimento de Memórias, acompanhadas de amostras, sobre o potencial combustível do carvão mineral e suas possíveis aplicações no processo produtivo.

A publicação era financiada pela Sociedade Auxiliadora Nacional (Sain), uma associação fluminense que surgiu em outubro de 1827, com o objetivo de explorar a natureza e colocá-la a serviço do progresso e da transformação do país. Os membros da Sociedade eram homens de destaque na atividade política, que integravam cargos de alto escalão no governo imperial.

Segundo Barreto (2008, p. 11), a Sain teve como inspiração a francesa *Société D'Encouragement à L'Industrie Nationale*, e a portuguesa Sociedade Promotora da Indústria Nacional. A Sociedade nasceu sob a jurisdição do Governo, ligada ao Ministério dos Negócios do Império, que passaria para os domínios do Ministério da Agricultura, Comércio e Obras.

> A Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional esteve voltada, prioritariamente, para transformação de uma agricultura rotineira e esgotadora baseada no machado e na coivara, em uma atividade moderna revigorada por insumos, pelo desenvolvimento e adaptação tecnológica, tropicalização e variedades de culturas, resultando na retomada e expansão agrícola, perfazendo a vocação das terras brasileiras: elemento de grandeza e prosperidade de futuras gerações. Teve como fim a melhoria do processo produtivo através da introdução de inovações técnicas produzidas pelo conhecimento científico. (BARRETO, 2011, p. 11).

Ficam assim expostas as condições de produção da revista *O Auxiliador da Indústria Nacional* em sentido estrito - as circunstâncias da enunciação. Sobre as condições de produção, Mussalin (2012) destaca que são um dispositivo capaz de determinar o discurso, sempre numa relação com a história, com as possibilidades discursivas dos sujeitos inseridos em determinadas formações sociais.

## Indústria/agricultura: é preciso auxiliar

Analisar uma das capas ilustradas da revista *O Auxiliador da Indústria Nacional* a partir dos preceitos da AD pressupõe que se ultrapasse a literalidade dos sentidos. Orlandi (2002) destaca que esses sentidos sempre podem ser outros e, a partir dessa afirmação, questionam-se quais os efeitos de sentido que podem ser produzidos pela capa dessa revista? Quais os sentidos possíveis desse discurso? Como esse texto funciona? Compreender esse funcionamento é levar em conta a relação estrutura/acontecimento, "a articulação do que é de ordem da língua e do que deriva de sua historicidade, relação entre o que, em linguagem, é considerado estável com o que é sujeito a equívoco" (ORLANDI, 2012, p. 21).

Parte-se para a observação das textualidades escrita e imagética presentes na capa da revista. Como destacado anteriormente, o veículo de comunicação era organizado por pessoas letradas e que prestavam serviços para a administração imperial. Trata-se de uma elite econômica e intelectual da época, o que demonstra a possibilidade de incluírem o enunciado 'auxiliador' no nome do periódico. Eram profissionais que se entendiam em condições de escrever ou selecionar textos que pudessem interferir, melhorar, ajudar no desenvolvimento dos demais. Essa compreensão é possível a partir do conceito de formação discursiva fundamentado por Michel Foucault e acolhido por Pêcheux:

> Para Pêcheux e Fuchs (1975/1990) toda formação social se caracteriza por uma certa relação entre as classes sociais e implica a existência de posições ideológicas e políticas, que se organizam em formações, que mantêm entre si relações de confronto e antagonismo, de aliança ou dominação. (MUSSALIN, 2012, p. 138).

Percebe-se, assim, que a formação discursiva está associada às formações imaginárias, um jogo de imagens, que, segundo Mussalin (2012) estabelece aquilo que o sujeito pode/deve ou não dizer, a partir do lugar que ocupa e das representações que faz ao enunciar.

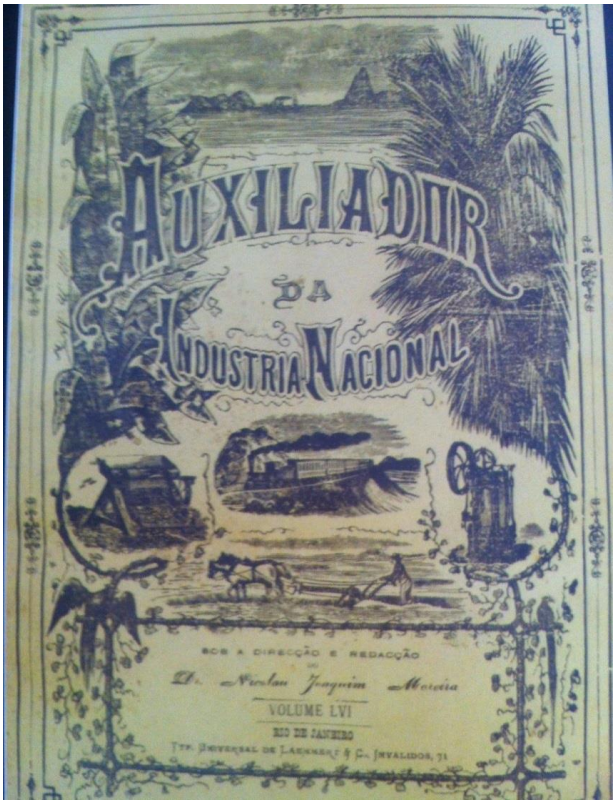



Imagem 1: Capa ilustrada da revista O Auxiliador da Indústria Nacional (DIAS, 2011, p. 58).

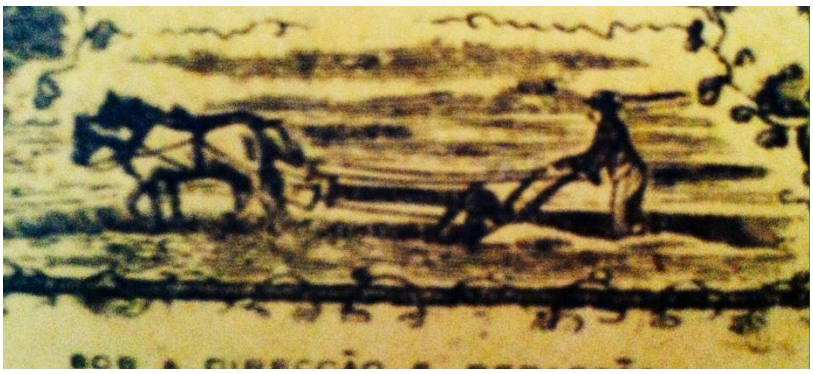
Percebe-se que esse é um veículo de comunicação produzido por quem se entende na posição de sujeito auxiliador perante alguém que precisa ser ajudado; dessa maneira, deve-se perguntar: quem precisa ser ajudado? O título do periódico responde ser a 'indústria nacional'. E qual seria essa indústria?

Recorrendo ao apanhado histórico que constitui as condições de produção dessa revista, é possível compreender que a formulação 'indústria' se apresenta em relação de paráfrase, de equivalência, com 'agricultura'. Orlandi (1983) explica a paráfrase como um retorno a um mesmo dizer sedimentado, formulações diferentes para um mesmo sentido.

Sabe-se que, no período em que a revista foi lançada, a economia brasileira baseava-se no setor primário e em algumas poucas oficinas artesanais, e que a industrialização, com a instalação de fábricas, por exemplo, não era incentivada no país. A relação de paráfrase entre indústria e agricultura também é evidenciada no recorte das imagens que compõem a capa da revista. Elas representam maquinários agrícolas usados à época, como a trilhadeira, o tear e o arado.







Além da composição imagética da capa da revista, trechos de textos internos do veículo de comunicação reforçam essa compreensão, como se pode ver nos recortes abaixo:

> Neste periódico, em que se tem dado forte impulso ao desenvolvimento da indústria brasileira. (...) É por ele que os nossos lavradores têm podido vir ao conhecimento dos melhores processos para mais lucrarem com os seus trabalhos rurais. (AIN, 1846, p. 6).
>
> *O Auxiliador da Indústria Nacional* tem procurado derramar doutrinas úteis e propagar o ensino teórico e prático dos diversos ramos da indústria humana; e, por fortuna, ele serve hoje de veículo à comunicação das ideias, e das experiências de alguns dos nossos mais ilustrados agricultores. Não se limita a isto: ao mesmo tempo que leva ao conhecimento dos interessados notícias de inventos de máquinas e de processos úteis, [...] ocupa-se também da propagação de boas doutrinas de colonização, de violabilidade, de economia política, rural e doméstica, etc. (AIN, 1854, p. 239).

Orlandi (2002, p. 71) afirma que "São os fatos que nos permitem chegar à memória da língua: desse modo podemos compreender como o texto funciona, enquanto objeto simbólico". Nesse sentido, podemos perceber a relação desse veículo de comunicação com o pré-construído dos produtores rurais brasileiros daqueles para quem, desde a colonização, é atribuída a tarefa de desenvolver o país economicamente, já que aqui se encontram condições climáticas e de solo favoráveis a atividades agrícolas.

## Efeito de fecho

Com vida longa se comparada com a circulação dos demais veículos de comunicação da época, *O Auxiliador da Indústria Nacional* deu início ao jornalismo segmentado rural e aos interesses da mídia por retratar as atividades agropecuárias. Com apoio do governo imperial e organizada por lideranças intelectuais da época, a revista registrou o interesse de fazer da agricultura brasileira uma atividade profissionalizada.

A utilização da formulação indústria em relação de paráfrase com a palavra agricultura, no nome da publicação, marca uma memória. E esse olhar possibilita a compreensão de sentidos que constroem e fortalecem a identidade econômica brasileira.

## Referências

BARRETO, P. R. C. **Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional**: oficina de homens, 2008. Disponível em: <http://www.encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais/1212685654_ARQUIVO_ARTIGOREVISADO.pdf>. Acesso em: 21 set. 2017.

DIAS, J. C. **A Imprensa Rural no Brasil**. São Paulo: Barleus, 2011.

MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. **Introdução à Linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2012. 2 v.

**O Auxiliador da Indústria Nacional**. Rio de Janeiro: 1846. Disponível em: <http://memoria.bn.br/pdf/302295/per302295_1846_00014.pdf>. Acesso em: 22 set. 2017.

**O Auxiliador da Indústria Nacional**. Rio de Janeiro: 1854. Disponível em: <http://memoria.bn.br/pdf/302295/per302295_1854_00002.pdf>. Acesso em: 22 set. 2017.

ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2002.

_____. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2012.

_____. **A Linguagem e Seu Funcionamento**: as formas do discurso. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Unicamp, 2014.

PENTEADO, D. F. M. **Os Auxiliadores do O Auxiliador da Indústria Nacional**: um perfil dos redatores do periódico da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional (1833-1896), 2015. Disponível em: <http://conic-semesp.org.br/anais/files/2015/trabalho-1000019934.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

SCALZO, M. **Jornalismo de Revista**. São Paulo: Contexto, 2003.

# FOTONOVELA: A DIDÁTICA QUE ELEVA A AUTOESTIMA DO ESTUDANTE

Elizabete Oliveira da SILVA
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
Genivaldo Rodrigues SOBRINHO
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
Maria Aparecida Toledo de ANDRADE
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

**RESUMO**: O presente trabalho tem por finalidade demonstrar a importância da autoestima do aluno no processo de ensino-aprendizagem. As experiências que serão apresentadas foram realizadas no Centro Educacional Lindolfo José Trierweiller, no município de Sinop/MT. As partes integrantes desta comunicação são fruto do trabalho desenvolvido no *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* (*PIBID*), da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Campus de Sinop. A proposta apresentada foi realizada por meio do gênero fotonovela. As práticas diferenciadas de aprendizagem como, por exemplo, as atividades lúdicas, estimulam o desempenho do aluno e torna a sua autoestima elevada. O intuito foi promover a interação do estudante, desenvolver suas habilidades comunicacionais com uma oralidade notável e remodelar o seu autoconceito. A trama criada tem como protagonistas estudantes do ensino fundamental que formam uma dupla sertaneja que teve início no sertão de Minas Gerais. Dessa narrativa, foi extraída uma lição de vida que demonstrou a diversidade social e comportamental existente dentro da sala de aula. Com relação à situação-problema, foram aplicados três questionários para os alunos, sendo um antes, um durante o desenvolvimento e o outro após o encerramento do projeto. O problema aqui apontado reflete-se na necessidade dos alunos compreenderem e superarem as divergências, os conflitos e os obstáculos que prejudicam a autoestima e o desenvolvimento escolar. Este trabalho tem como suporte teórico as obras de autores como Paulo Freire (2011), Marcos Bagno (2007), Lúcia Moysés (2001), Marli André (2004), Ellen G. White (2000), entre outros. Com o desenvolvimento das atividades, foi perceptível um aumento considerável na autoestima, na autoconfiança dos alunos, no uso do raciocínio lógico, aperfeiçoamento da expressividade e da criatividade, o que resultou em considerável melhora na performance escolar e no relacionamento professor/alunos.
PALAVRAS-CHAVE: Fotonovela; alunos; autoestima.

**ABSTRACT**: *The present study aims to demonstrate the importance of the student's self-esteem in the teaching-learning process. The experiences that will be presented were accomplished at Centro Educacional Lindolfo José Trierweiller, in the municipality of Sinop / MT. The integral parts of this communication are the result of the work developed in the Institutional Program for Scholarships for Initiation in Teaching (PIBID), at University of the State of Mato Grosso - Unemat, Campus of Sinop. The proposal presented was accomplished through the genre photo novel. Differentiated learning practices, such as play activities, stimulate the student's performance and increase self-esteem. The aim was to promote student interaction, develop their communication skills with a remarkable*

*orality and reshape their self-concept. The plot created has elementary school students as protagonists who formed a country music duo from the backwoods of Minas Gerais. From this narrative was drawn a life lesson which has shown the social and behavioral diversity within the classroom. Regarding the problem-situation, three questionnaires were applied to the students, one before, one during the development and the last one after the project closure. The pointed problem reflects in the student's need on understanding and overcoming divergences, conflicts and obstacles that hamper self-esteem and school development. This work has as theoretical support the works of authors such as Paulo Freire (2011), Marcos Bagno (2007), Lúcia Moysés (2001), Marli André (2004), Ellen G. White (2000), among others. With the development of the activities, were observed considerable increase in self-esteem, in students' self-confidence, use of logical reasoning, improvement of expressiveness and creativity, which resulted in a considerable improvement in the school performance and teacher / students relationship.*
*KEYWORDS: Photo novel; students; self-esteem.*

## Introdução

A arte de ensinar para quem é apaixonado pela profissão vai além de seus limites e supera um bom nível de realização pessoal. Sobretudo, a arte de aprender reanima as faculdades adormecidas da alma, pois a oportunidade de agir diferente estimula e cria o desejo de buscar melhorias que o aprendizado pode trazer ao ser humano. A atividade científica não trabalha apenas a inteligência do homem, mas sim, enriquece e enobrece o coração do ser, de ser honrado pela beleza do conhecimento. Esse artigo foi elaborado de acordo com experiências vivenciadas em sala de aula e, para confirmar as observações, foram aplicados três questionários para os alunos, sendo um antes, um durante e o outro após o desenvolvimento das atividades.

Em razão do trabalho ter iniciado durante as atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no segundo semestre de 2017**,** está abordado no primeiro capítulo, o tema: "PIBID: Valorizando a profissão docente". Neste tópico é apresentada a importância desse programa que valoriza e aperfeiçoa os futuros professores. Em seguida, é relatada a experiência da pibidiana, bem como suas observações que foram de fundamental relevância para o desenvolvimento do artigo. No segundo capítulo, busca-se fazer uma reflexão sobre os linguajares e os sotaques. Em seguida, no terceiro capítulo, é apresentada uma breve visão sobre a educação no Brasil. No quarto capítulo discorre-se sucintamente sobre a fotonovela e sua função no processo de ensino-aprendizagem. Consecutivamente, no quinto capítulo, são relatados os aspectos metodológicos. Por fim, no último capítulo, estão descritas as considerações finais a respeito do que foi observado durante o decorrer do trabalho.

## 1 PIBID: Valorizando a profissão docente

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID possui um subprojeto interdisciplinar muito bem organizado. O mesmo contribui com o aperfeiçoamento dos futuros docentes e, consequentemente, com a educação no país. De acordo com um dos coordenadores do PIBID, Aumeri Carlos Bampi: **"**A proposta interdisciplinar é um subprojeto do PIBID/CAPES/UNEMAT e visa desenvolver nas formações em licenciatura o profundo entendimento da diversidade nas seguintes

dimensões: diversidade linguística, diversidade cultural e biodiversidade." (CURRÍCULO LATTES - BAMPI, 2014, s/p).

Os coordenadores, supervisores e bolsistas trabalham coletivamente de modo a garantir tanto o aperfeiçoamento da formação profissional, quanto à melhora de ensino na escola beneficiada com o programa. Por meio da observação das necessidades e dificuldades dos alunos, juntos promovem atividades pedagógicas e projetos que são desenvolvidos nas instituições de educação básica locais. Com compromisso, responsabilidade e diálogo aberto, os envolvidos trabalham em equipe para colaborar com o alcance dos objetivos do PIBID. Muitos pibidianos apresentam os resultados de seus trabalhos em eventos da escola onde exerce as atividades, na universidade onde estuda, em ambiente virtual do PIBID organizado pela CAPES e em eventos de iniciação à docência realizados pela Instituição.

Vale dizer, que o bolsista lida com histórias de vida, ao participar da formação de crianças e adolescentes que estão iniciando sua trajetória acadêmica. É um processo de aprendizado tríplice, pois os pibidianos aprendem com os docentes e discentes, pode-se dizer que isso também é recíproco entre o bolsista e aluno. Enfim, o PIBID privilegia os futuros professores, ao aperfeiçoá-los na vida profissional, valoriza o lado humano da profissão no seu processo de formação.

## 1.1 A experiência da pibidiana

No primeiro dia no Centro Educacional Lindolfo José Trierweiller, vivenciei grandes descobertas e obtive experiências únicas e diferenciadas que permitiram compreender mais profundamente o verdadeiro significado da docência. Explico: a escola é considerada a maior unidade educacional de Sinop, hoje atende em torno de 906 alunos do ensino fundamental do 6º ao 9º ano. Nessa unidade, há estudantes que possuem muitas dificuldades e o PIBID auxilia muito. Trabalhei com alguns alunos do 6º e 8º anos nas aulas de reforço para ensinar aos que possuem problemas no aprendizado, principalmente com relação à leitura e que, ao iniciarem a leitura, demonstraram timidez e liam os conteúdos num tom de voz muito baixo. Incentivei-os a deixarem de lado o medo de se expressar e ler com tom de voz mais audível, com muita clareza e de maneira correta. Em seguida, expliquei sobre a autoestima e por meio de um olhar atencioso, procurei usar uma metodologia diferente para colaborar com o aprendizado dos educandos assistidos pelo PIBID.

Nesse dia, inverti os papéis de docente e discente, permiti que os estudantes assentassem-se à mesa do professor para ler o texto e explicar o que haviam entendido. Logo depois, direcionei os demais alunos que estavam ouvindo a leitura e a explicação do colega a argumentar e complementar o entendimento. Nesse momento, percebi a importância da motivação e do amor pela profissão. Houve uma discussão interessante sobre o assunto, os textos lidos trouxeram reflexão e enriquecimentos relevantes para toda uma vida.

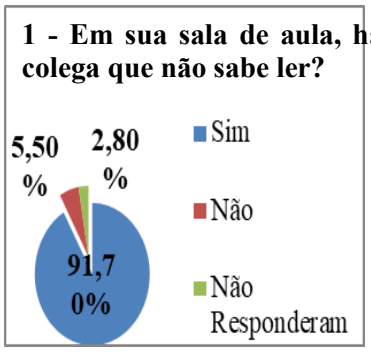
Não foi nada mágico, mas o desafio dessa estratégia deixou os discentes auxiliados alegres, atenciosos, empolgados, espontâneos e amáveis. Além do grande entusiasmo, percebi também que se destacaram positivamente nas tarefas, desenvolveram a leitura com eficiência e interpretaram os textos, sentiram-se tão capacitados que iam até a lousa e ministravam a aula com maestria. É interessante destacar que os alunos, ao se envolverem com a prática didática, tornaram-se mais

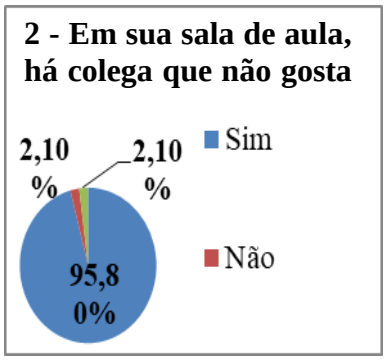
autoconfiantes. Cabe ressaltar também, que os próprios educandos que participaram dessa atividade tiraram dúvidas dos demais colegas. Palmilhando a trilha aberta por Silveira (2014, p. 5), pode-se concluir que: "O aluno que percebe que o conteúdo que está sendo apresentado pode ser importante para as suas necessidades pessoais, é aluno motivado, [...] é aquele que participa das propostas do professor, mantém a interação, julga-se capaz de realizar as atividades propostas".

Notei que o método pedagógico de qualquer educador deve ser motivador para impulsionar a vontade de aprender e ser acompanhado de um olhar observador, de uma postura firme e uma afetividade, para assim se obter um resultado diferente. Por meio de um olhar clínico, foi possível fazer esse diagnóstico. Para exemplificar, observa-se a declaração da autora: "Por outro lado, o aluno desmotivado, apresenta dificuldades na aprendizagem." (SILVEIRA, 2014, p. 5).

Após constatar as dificuldades e promover melhorias na autoestima dos alunos, surgiu a ideia de criar uma história por meio de atividade lúdica com o gênero de fotonovela. A intenção foi estimular a autoestima, o protagonismo dos alunos, realizar uma atividade diferente e descobrir o motivo da timidez no momento da leitura, para que no futuro se tornem adultos mais bem sucedidos. A autora Moysés (2004, p. 34) enfatiza que "é preciso haver um certo nível de autoestima para que o aluno alcance sucesso escolar. E mais: que a autoestima e o desempenho andam de mãos dadas, alimentando-se mutuamente." A partir da visão apontada, foi realizada uma pesquisa de opinião e de levantamento de dados, para realizar uma sondagem de conhecimento prévio, com o objetivo de descobrir o motivo da insegurança na leitura, ou seja, o porquê liam tão baixinho e identificar se existem alunos do 6º e 8º anos do ensino fundamental que não sabem ler.

**Questionário 01**



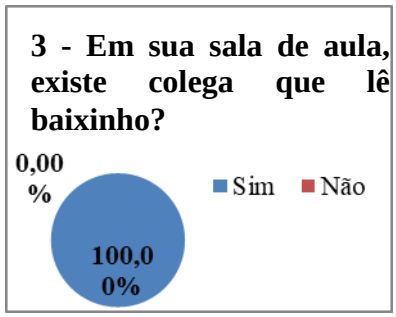




**Gráfico 01** **Gráfico 02** **Gráfico 03**

No gráfico 01, foi perguntado: "Em sua sala de aula, há colega que não sabe ler?" Como se pode observar, 91,70% dos estudantes responderam que existem sim colegas em sua turma que não sabem ler e apenas 5,50% declararam que seus colegas dominam a leitura e 2,80% não responderam. Relacionando o conteúdo, Ellen G. White (2000, p. 215. Grifo nosso) retrata: "Muitos que acham ter concluído sua educação são deficientes na ortografia e escrita, e tampouco leem ou falam corretamente. [...] Necessitam voltar e começar a subir desde o primeiro degrau da escada".

De acordo com o *site* do Centro de Pesquisas do UNASP, White é uma escritora renomada com notáveis talentos. Foi autora de mais de 5.000 artigos, abordando diversos temas como educação, saúde, nutrição, religião e entre outros. Atualmente há mais de 150 livros disponíveis em inglês e existem 90 obras traduzidas na língua portuguesa. Até o momento presente, seus livros exercem um extraordinário impacto sobre milhões de leitores ao redor do mundo.

Do ponto de vista de Paulo Freire (2011, p. 109), em seu livro *Pedagogia do oprimido*, a palavra possui poder de transformar: "Se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens".

Por sua vez, no gráfico 02**,** foi feita a seguinte pergunta: "Em sua sala de aula, há colega que não gosta de ler?" Dos entrevistados, 95,80% responderam que sim e 2,10% responderam que não existem colegas que não gostam de ler, em outras palavras, a maioria dos alunos respondeu que há colegas que não gostam de ler. Salienta-se que apenas 2,10% dos alunos não responderam. Ensinar, é trocar experiência, é motivar a coragem de inovar, é ter o dom de semear a arte do conhecimento. Nesse contexto, a autora Silveira (2014, p. 5) aponta a relevância da motivação no ensino-aprendizagem: "Se houver motivação interna, haverá uma satisfação interior em o sujeito compreender o que está sendo dito ou escrito. [...] se houver uma motivação externa, o aluno perceberá que necessita aprender a língua, mesmo que seja inconscientemente".

É altamente relevante destacar o gráfico 03 em que a resposta da pergunta: "Em sua sala de aula, existe colega que lê baixinho?" é um caso intrigante e que merece enfoque. Por unanimidade 100% dos alunos afirmam que em sua turma há colegas que leem baixo. Percebe-se que, a timidez, a falha na aprendizagem, falta de hábito de ler em público ou o medo de ser vítima de preconceito, podem ser os fatores que desencadeiam esse tipo de problema. White (2000, p. 219) declara a importância do estudo da gramática e de ler e escrever de maneira adequada: "Antes de tentar estudar os ramos mais altos do conhecimento literário, estais certos de compreender perfeitamente as simples regras de gramática da língua materna, havendo também aprendido a ler e escrever corretamente".

Um adolescente entusiasmado enfrenta os desafios, se expõe, se expressa, está sempre pronto para realizar aquilo que é proposto. Essa caminhada depende do auxílio e orientação de um bom professor, esse é o maior enfoque. White (2000, p. 216) enfatiza de maneira enriquecedora que os alunos devem falar de maneira ideal, com palavras claras: "Na classe de leitura deve ser ensinada a cultura da voz; e em outras classes o professor deve insistir em que os estudantes falem distintamente e empreguem palavras que exprimam clara e energicamente seus pensamentos." Atente para mais uma declaração dessa ilustre autora, que de forma relevante aconselha como usar corretamente a voz: "Os estudantes devem ser ensinados a fazer uso dos músculos abdominais, no respirar e no falar. Isto tornará o tom da voz mais cheio e claro." (WHITE, 2000, p. 217).

Á luz desse raciocínio, percebe-se a importância de elevar a autoestima dos alunos e motivá-los a aprenderem a falar, escrever e ler corretamente e fazer com que respeitem as diferenças linguísticas de colegas que são de outras regiões. Sustenta White (2000. p. 218) que: "Quando a cultura da voz, quando a leitura, a escrita e a ortografia tomarem o seu devido lugar em nossas escolas, ver-se-á uma grande mudança para melhor".

Por sua vez, foram analisadas as demais perguntas e ao questionar: "Onde você nasceu?" e "Qual a naturalidade do seu pai e da sua mãe?", observou-se a grande diversidade regional em relação às origens dos mesmos. Constatou-se que os 35 educandos e seus pais têm sua origem em 14 estados diferentes, demonstrando assim, a grande diversidade de linguajares existente em sala de aula.

Da região centro-oeste**,** há discentes de Mato Grosso e do Mato Grosso do sul; já da região norte**,** há alunos que possuem pais que nasceram no Acre, outros nascidos no Amapá e em Rondônia e outros com pais nascidos no Pará. Percebeu-se que a escola possui alunos que vieram de todos os estados da região sul, ou seja, uns nasceram no estado de Santa Catarina, outros com pais nascidos no Paraná e também no Rio Grande do Sul. Existem ainda, alunos da região nordeste, sendo que há estudantes de origem do estado de Alagoas, Bahia e Maranhão. Do sudeste, há alunos que nasceram ou possuem pais naturais de Minas Gerais e São Paulo. Verificou-se também, que há estudantes com pais nascidos no exterior, ou seja, no Paraguai. No caso específico, a autora André (2008, p. 20) amplia a visão apresentada pelo autor Perrenoud que afirma que a diferenciação reconhece o grupo como uma oportunidade de obter uma aprendizagem e educação mútua: "O professor deve, como animador, ajudar o grupo a construir sua identidade coletiva, a aprender a trabalhar cooperativamente, a tomar consciência de suas diferenças e desigualdades e a agir de acordo com elas".

## 2 Para Refletir: Um olhar sobre os linguajares e os sotaques

No universo da comunicação, é quase impossível enumerar os sotaques e linguajares de cada nação, povo e tribo. Acredita-se, que essa diversidade de modos de falar é uma das razões pela qual surge tanto preconceito. O Brasil destaca-se pelas suas variedades de dialetos regionais, sotaques, escrita, além de seu vocabulário próprio. O linguajar e a pronúncia do povo brasileiro são marcantes e diferentes com relação às demais nações, pois em cada cantinho deste país existe uma herança cultural de um povo; em outras palavras, um jeitinho brasileiro diferente de ser.

Como se sabe, é importante conhecer a história, pois revela a origem dessa diversidade linguística, como por exemplo, o linguajar de Minas Gerais, que tem o seu sotaque caipira e usa muito o diminutivo. De acordo com a matéria "Os diferentes sotaques do Brasil" (REVISTA RECREIO, 2017, s/p): "Acredita-se que isso seja herança da Inconfidência Mineira (movimento de 1789 que combatia o domínio português): os revolucionários falavam rápido e baixo para ninguém entender o que planejavam. Assim, cortavam algumas letras".

É importante realçar que pessoas de diversas regiões do globo encontram-se neste país. Pode-se dizer que a nação verde-amarela é uma Wikipédia de línguas. Essa miscigenação de povos originou uma grande diversidade de dialetos. Em outras palavras, o resultado é o surgimento de variados linguajares e sotaques em todo o Brasil. Sobre esse ponto, o autor Marcos Bagno abre uma grande discussão. Para ele, é o fenômeno da variação que acontece em toda língua do mundo, ou seja, cada região possui sua forma peculiar de pronunciar, e mesmo que haja um idioma oficial ou uma linguagem popular, nem todos falam a mesma língua de forma idêntica. "Diante de uma tabuleta escrita COLÉGIO é provável que um pernambucano, lendo-a em voz alta, diga CÒlégio, que um carioca diga CUlégio, que um paulistano diga CÔlégio. E agora? Quem está certo?" (BAGNO, 2007, p. 51).

Comparando com o restante do Brasil, aqui no Mato Grosso, em especial na cidade de Sinop, não é diferente, tanto que é conhecida como "terra de toda gente", por acolher pessoas de todo o país e de outros lugares do globo. É conhecida também como "cidade do conhecimento e do desenvolvimento", por ser o principal polo educacional no norte do estado, conforme os *slogans* das gestões de governos anteriores. Sinop não possui sua própria cultura, sua identidade é diversificada, sua população é miscigenada. Segundo Fama (2010), o município é considerado como a "Capital do Nortão".

A *Revista Veja* (2014) anunciou que Sinop é o quarto maior município de Mato Grosso e uma das cidades médias que mais cresce no Brasil, ganhando assim posição de destaque no cenário nacional. A página do "Agro Olhar" do *site Olhar Direto* (PETROLI, 2016, s/p) informa: **"**Sinop é hoje referência em Mato Grosso pela produção agropecuária, sendo considerada a Capital do Agronegócio de Mato Grosso." No calor dessas discussões, é percebível que neste município existem milhares de pronúncias e dialetos distintos. Pode-se dizer que Sinop carrega no seu coração representantes do mundo todo, com seus diferentes linguajares e sotaques.

Um ponto relevante que merece ser destacado é o fato de muitos estudantes terem um linguajar diferente dos demais e isso pode causar preconceito e consequentemente o insucesso escolar. Como é de supor, a aprendizagem da língua é um processo complexo e os estudantes que não progridem em seus anos escolares, por apresentar dificuldades em aprender, podem ser vistos numa condição de inferioridade e isso pode trazer muitos transtornos emocionais. Com efeito, o fracasso escolar oferece uma imagem negativa ao aluno, pelo baixo rendimento no aprendizado. No caso específico, esses problemas podem desenvolver sentimento de baixa autoestima e causar uma expectativa de pessimismo por parte do aluno. Atente para o próximo tópico.

## 3 Uma breve visão da educação no Brasil

Ao ligar a televisão ou rádio é comum ouvir, por meio dos jornais, repórteres informando sobre os problemas de aprendizagem que as escolas enfrentam. Profissionais da área de educação lidam diariamente com estudantes que apresentam os mais variados históricos. São muitos os problemas que influenciam o desempenho do aluno, como por exemplo, a condição social e o racismo. Muitos são penalizados por causa da cor da pele e a situação socioeconômica de vários discentes também cria e mantém desigualdades sociais. É comum acessar sites de educação e deparar com várias matérias informando os problemas que estão presentes na educação brasileira, principalmente quando se trata de educandos entre 7 e 14 anos de idade, em especial, crianças com defasagem na escrita e na leitura no 6º ano do ensino fundamental. Enfim, pode-se dizer que, no Brasil, o processo de aprendizagem possui seus diversos transtornos. Tal é o caso de muitos alunos que fizeram o ENEM em 2014. Os telejornais, *sites* e entre outros meios de comunicação com destaque anunciaram: "Quase 530 mil foram reprovados na redação do ENEM 2014" (DUTRA, 2015, s/p). Observe trechos da matéria:

> 529.373 mil estudantes tiraram nota zero na redação do Enem de 2014. Destes, mais de 13 mil copiaram textos motivadores da prova, mais de sete mil escreveram menos de sete linhas, mais de quatro mil fugiram

> do tipo textual, mais de três mil tiveram trechos incoerentes com o contexto, 955 feriram os direitos humanos e outras 1.500 zeraram por outros motivos. Segundo o Inep, 6.193.565 pessoas fizeram as provas em mais de 1,7 mil cidades. (DUTRA, 2015, s/p).

A avaliação do ENEM e de concursos públicos tem uma escala de conhecimento que é considerada padrão e os testes são para medir o nível de aptidão do educando, ou seja, a proficiência dos estudantes. Atente para as exigências do Enem:

> São avaliados cinco competências durante a correção da prova de redação do Enem: domínio da norma padrão da língua portuguesa escrita; compreensão da proposta; capacidade de selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fato, opiniões e argumentos de defesa de um ponto de vista; conhecimento das ferramentas linguísticas necessárias para argumentação e elaboração de proposta de intervenção ao problema abordado, respeitando os direitos humanos. (DUTRA, 2015, s/p).

Considerando todos esses pontos, é bem verdade que ensinar com entusiasmo e motivar o aprendiz, sem dúvida, o fará ter além de um bom entendimento da ciência, um bom desenvolvimento escolar e social. O que é semeado é colhido no viver futuro, pois a educação enaltece e engrandece a alma. A convivência escolar e o ensino de qualidade não capacitarão o estudante somente como melhor aluno, mas o fortalecerá como um bom ser humano e consequentemente será mais bem acolhido na sociedade como um profissional de excelência.

## 4 Sucinta observação sobre fotonovela no processo de ensino-aprendizagem

No dizer de Tiago Medeiros da Silva (2011), a fotonovela é um gênero que consiste em relatar uma história, por meio de uma narrativa produzida com fotos e texto. Ele esclarece que esse recurso surgiu na Itália, na primeira metade do século XX, no período em que as técnicas de fotografia se aperfeiçoaram e quando o cinema se popularizou por causa da fama de atrizes e atores. A dificuldade do público em ter acesso à televisão e ao cinema, devido aos problemas econômicos da época, colaborou para que esse gênero se consolidasse.

O gênero de fotonovela pode ser pensado como um recurso didático para aprimorar a performance escolar e desenvolver um senso crítico, que permite os alunos refletirem sobre a cultura e a realidade do meio social em que vivem. O autor Silva (2011, p. 17) confirma que "A fotonovela pode ser pensada, como uma experiência artística que pode ser desenvolvida em sala de aula." A partir dessa visão, esse método foi apontado para contribuir com o reforço escolar, como um ferramenta para melhorar o aprendizado dos educandos e sua autoestima. Atente para o segundo questionário aplicado durante o desenvolvimento das atividades.

### Questionário 02

**1 – Você sabe o que é preconceito?**

É válido mencionar que todos responderam essa pergunta. A maioria, ou seja, 85,19% dos alunos responderam que sabem o que é preconceito e apenas 14,81% afirmaram que

| |
|---|
| desconhecem o significado do termo. |
| **2 – Você pronuncia alguma palavra diferente dos demais colegas?**<br>Cabe informar que todos também responderam essa questão, sendo que 44,45% dos alunos declararam que falam palavras de maneira diferente dos outros colegas, enquanto que 55,55% dos entrevistados afirmaram que não. |

**Tabela 01**

## 5 Aspectos Metodológicos

Visando a elaboração e a utilização de recursos pedagógicos, foi desenvolvido no âmbito de um curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês, durante as atividades do PIBID, a produção de uma didática com o gênero de fotonovela. Com relação à população estudada, a intenção era descobrir se existiam alunos do 6º e 8º anos do ensino fundamental que realmente não dominavam a leitura, ou se por algum motivo, preferiam falar que não sabiam ler e a razão de muitos lerem baixinho.

O campo de aplicação do questionário contou com a amostra de 35 estudantes com idade entre 12 e 15 anos, sendo que alguns são atendidos pelos pibidianos nas aulas de reforço escolar. O projeto foi estendido para a turma do 6º ano G do período vespertino e o título da história é "Uma dupla mineira de sucesso". As cenas estáticas utilizadas refletiram os acontecimentos sociais que são vivenciados no dia-a-dia escolar. A fotonovela teve como temática a diversidade de linguajares no Brasil. A história criada tem como protagonistas uma dupla caipira sertaneja do sertão de Minas Gerais, que enfrenta preconceito dentro e fora da sala de aula por parte de vários personagens que possuem linguajares diversificados, como maranhense, cuiabano, amazonense, gaúcho, entre outros.

Na trama fictícia, a dupla, apesar de ser alvo de discriminação, consegue chegar ao auge da carreira obtendo grande sucesso. Tal narrativa teve como objetivo demonstrar essa diversidade de linguajares e sotaques no país e em especial em Sinop, além de abordar os temas de preconceito, superação e autoestima. Foi necessário certo período para organizar os alunos e o material para fazer esse trabalho. O vídeo e o *slide* da fotonovela "Uma dupla mineira de sucesso" estarão disponíveis no *blog* "PIBID: Arte da docência" e na página do *Facebook* "PIBID Unemat". O autor Tiago Medeiros da Silva (2011) ressalta essa necessidade de planejamento e organização para se produzir uma fotonovela. Como se sabe, para ter um maior controle e um bom resultado, assim como numa filmagem de vídeos, todos os ângulos e planos devem ser pensados, para organizá-los em uma ordem cronológica de tempo de duração e obter um maior controle do que é imaginado.

O desafio dessa estratégia foi a interpretação dos personagens, devido alguns estudantes ficaram tímidos na hora tirar as fotos. Ao finalizar a produção da fotonovela, foram passados em sala de aula dois vídeos humorísticos que tinham como tema o linguajar mineiro. Em seguida, os alunos assistiram as entrevistas realizadas com a diretora da escola, com o coordenador do PIBID e a professora que é a supervisora do programa. Logo após, os estudantes contemplaram o resultado do trabalho por meio de um vídeo da fotonovela com trilha sonora de cantores sertanejos. Na aula posterior, o projeto foi finalizado com uma atividade realizada em sala de aula. Além disso, os alunos leram de forma dinâmica a fotonovela, interpretando os sotaques e os linguajares regionais. Ao utilizar a fotografia dos educandos, a interpretação e o texto em

quadrinhos, obteve-se uma narrativa visual que exercitou a leitura e a compreensão da diversidade linguística brasileira.

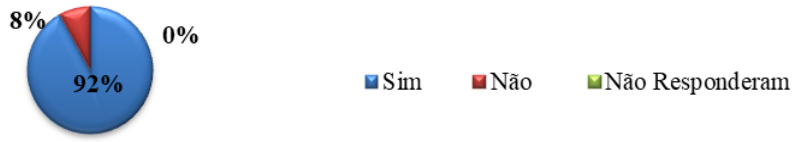
Os métodos utilizados para concluir o trabalho foram: a pesquisa aplicada, as metodologias quantitativa, qualitativa, exploratória, descritiva, bibliográfica, pesquisa de levantamento, além dos dados primários e secundários. Dessa forma, a autoconfiança e o respeito mútuo foram promovidos em sala de aula e obtiveram grandes melhorias, como será comprovado no terceiro questionário com os resultados a seguir.

**Questionário 03**

| **1 – Como foi para você participar da atividade de fotonovela?** |
|---|
| • **Foi interessante**? 88% dos estudantes responderam que foi interessante, apenas 4% dos alunos declararam que não e 8% deles não responderam.<br>• **Foi divertido**? 60% dos discentes relataram que foi divertido, 4% dos educandos anunciaram que não e 36% não responderam.<br>• **Ajudou a superar a timidez com a leitura?** 60% afirmou que ajudou a superar a timidez com a leitura, sendo que 4% dos alunos responderam que não e 36% dos educandos não responderam.<br>• **Você gostou da atividade?** 52% dos envolvidos responderam que gostaram da atividade, somente 4% dos entrevistados afirmaram que não e 11% dessas pessoas não responderam. |
| **2 – O que melhorou com a atividade de fotonovela?** |
| • **Autoestima**: 52% dos estudantes declararam que melhorou a autoestima, 28% afirmou que não e 20% dos alunos não responderam.<br>• **Autoconfiança:** 48% asseverou que houve melhorias na sua autoconfiança, 16% relatou que não e 36% dos discentes não se manifestaram.<br>• **Performance escolar:** 48% constataram benefícios em sua performance escolar, 20% não notaram benefícios nessa área e 32% por algum motivo não opinaram.<br>• **Relacionamento com a professora e seus colegas:** 60% constataram melhoras no relacionamento, 16% alegou que não e 24% dos alunos não responderam.<br>• **O que foi que melhorou?** alguns alunos responderam que melhorou tudo, outros responderam que mudou seu modo de falar, uns responderam que bastante coisa mudou, já outro que muita coisa mudou e um educando declarou que sua leitura se transformou. |
| **3 – Como você vai se sentir a partir de agora no momento da leitura em sala de aula?** |
| Ao responderem essa pergunta, 64% declararam que irão estar mais confiantes ao lerem algum texto, 12% responderam que não e 16% não responderam. |
| **4 – Quando um colega fizer a leitura de um texto com sotaque diferente, ou ler uma palavra errada, como você vai agir?** |
| Nesse questionamento, 60% dos entrevistados declararam que irão sim ajudar o colega a pronunciar de acordo com a língua padrão, nenhum dos alunos respondeu ao contrário e 40% dos educandos não se manifestaram quanto a isso. Outros 68% asseveraram que irão respeitar, sendo que somente 4% disse que não terá essa atitude e 28% dos alunos não responderam nada. |

**Tabela 02**

**5 - A atividade foi importante para a sua vida escolar e social?**




Cabe destacar que todos responderam essa pergunta, sendo que 92% dos alunos afirmaram que a atividade foi importante para a vida escolar e social e somente 8% responderam que não.

**Foi importante? Por quê?**

- ✓ Por causa do sotaque diferente;
- ✓ Por saber que as pessoas têm vergonha de falar;
- ✓ Para aprender;
- ✓ Para eu entender os linguajares diferentes;
- ✓ É legal um sotaque diferente;
- ✓ Porque eu tinha um sotaque diferente e agora estou perdendo;
- ✓ Porque se eu falar errado eu sei que tem gente que também fala;
- ✓ É bem legal;
- ✓ Para nos ajudar a viver em sociedade;
- ✓ Porque a atividade nos ensinou a não tirar sarro dos outros;
- ✓ Foi legal;
- ✓ Agora eu sei que todos têm os seus linguajares;

Desse modo, constatou-se que 92% dos educandos conscientizaram-se da importância da atividade para promover as mudanças necessárias no aprendizado e na

## 6. Considerações Finais

A aplicação do recurso didático do gênero fotonovela atingiu os objetivos pretendidos, pois demonstrou a importância da autoestima do aluno no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com os referenciais teóricos, a autora Moysés afirma que para alcançar o sucesso escolar é necessário que o aluno tenha um bom nível de autoestima e que a mesma está intimamente ligada ao desempenho do estudante. A hipótese também foi confirmada, de acordo com o questionário aplicado, com a atividade lúdica desenvolvida. Mais da metade dos alunos teve sua autoestima elevada e boa parte deles obteve um aperfeiçoamento em sua performance escolar.

Cabe ressaltar, que um dos resultados apontou que 92% dos educandos afirmaram que o trabalho de fotonovela, com a história “Uma dupla mineira de sucesso”, foi importante para a vida escolar e social, porque descobriram a diversidade de linguajares e sotaques. Os educandos também desenvolveram suas habilidades comunicacionais, remodelaram seu autoconceito e superarem a timidez. Com relação à problematização, mais de 50% dos estudantes superaram as divergências, conflitos e obstáculos que prejudicavam sua autoestima e quase metade dos discentes melhoraram seu desenvolvimento escolar. Além disso, percebeu-se que os alunos tornaram-se mais

autoconfiantes, aperfeiçoaram sua expressividade e raciocínio lógico, sua criatividade e ainda houve significativas melhoras no relacionamento professor/alunos, o que irá fortalecer grandemente a convivência escolar. É necessário enfatizar, também, que a utilização das metodologias de pesquisa científica foi essencial para obter os dados e aportes teóricos necessários para o desenvolvimento do presente artigo.

No mundo, sem dúvida, encontram-se muitos desafios quando buscamos conhecimentos de qualidade e novas habilidades. O ato de ensinar desperta o interesse aos estudos e reativa os estímulos que irão criar a capacidade de aprender coisas novas. Esse é o privilégio de fazer parte de um programa como o PIBID, por promover a educação de qualidade é o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e solidária. Sendo assim, nas mãos de cada mestre há uma grande responsabilidade, pois o futuro de todos depende do que é ensinado e as escolhas que fazem e farão grande diferença.

## Referências


ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. In: Marli André. (Org.). Pedagogia das Diferenças na Sala de Aula. 9ª ed. Campinas: Papirus, 2008.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico.** 49ª ed. São Paulo: Loyola, 2007. Disponível em: < http://www.professorjailton.com.br/home/biblioteca/preconceito_linguistico_marcos_bagno.pdf> Acesso em: 28 dez. 2017, às 14h36.

BAMPI, Aumeri Carlos. **CNPq – Currículo Lattes**. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/4800812434410023> Disponível em: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4737487A4. Acesso em: 02 jan. 2018, às 14h44.

CENTTRO DE PESQUISAS ELLEN G. WHITE UNASP. **Biografia**. Disponível em: <http://centrowhite.org.br/ellen-g-white/biografia-de-ellen-g-white-1827-1915/> Acesso em: 29 dez. 2017, às 09h38.

DUTRA, Thais. **Gazeta do Interior**. 2015. Disponível em: <http://www.gazetainterior.com.br/index.php/quase-530-mil-foram-reprovados-na-redacao-do-enem-2014/> Acesso em: 29 dez. 2017, às 17h13.

FAMA. Alex. Site Só Notícias. **Revista Veja destaca Sinop como "a capital do Nortão"**. Publicado em: 30/08/2010 - 21:10. Disponível em: < http://www.sonoticias.com.br/noticia/economia/revista-veja-destaca-sinop-como-a-capital-do-nortao> Acesso em: 02 jan. 2018, às 17h43.

FREIRE, Paulo. Livro: **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. rev. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

MOYSÉS, Lúcia. **A autoestima se constrói passo a passo**. Campinas/SP: Papirus, 2001.

REVISTA RECREIO. **Lição de Casa – Os diferentes sotaques do Brasil**, publicada em 07/08/2017. Disponível em: <http://recreio.uol.com.br/noticias/licao-de-casa/os-diferentes-sotaques-do-brasil.phtml> Acesso em: 02 de jan. 2018, às 09h37.

REVISTA VEJA. **As Ameaças à Copa**. Informe Publicitário. Editora Abril. ed. 2364 – ano 47 – nº 11. 12 mar. de 2014.

SILVA, Tiago Medeiros da. Monografia: **A Fotonovela como recurso pedagógico e interdisciplinar**, Brasília, 2011. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/3650/1/2011_TiagoMedeirosdaSilva.pdf> Acesso em: 15 ago. 2017, às 10h35.

SILVEIRA. Deise da Fonseca Schneider da. Artigo: **A Fotonovela como Meio de Produção Textual no Contexto Escolar**. Paraná, 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unespar-paranagua_lem_artigo_deise_da_fonseca_schneider_da_silveira.pdf> Acesso em: 20 set. 2017, às 12h23.

WHITE, Ellen G. **Conselho aos professores, pais e estudantes**. 5ª ed. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2000.

# JOGOS VIOLENTOS E SUA POTENCIALIDADE NA CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA IDENTIDADE

Elizabete Oliveira da SILVA
Universidade do Estado de Mato Grosso

**RESUMO:** O presente trabalho faz uma reflexão sobre jogos eletrônicos violentos, em especial o *Grand Theft Auto V* e sua possibilidade de construção de uma nova identidade. Foi estudado o processo de identificação do sujeito que joga e o que isso ocasiona em seu consciente e subconsciente. Buscou-se aqui, a possibilidade de compreender os discursos e as práticas desenvolvidas. Neste caso, foi necessário identificar também quem são os responsáveis que facilitam o acesso desse produto aos adolescentes e jovens. Além disso, verificar-se a existência de alguns parâmetros na Lei com relação aos efeitos dos jogos violentos. Tal reflexão é importante, pois muitos jogadores apresentaram condutas semelhantes dos personagens dos *games*. A partir dos resultados obtidos com o estudo, pretende-se alertar a sociedade e principalmente os pais que a prática constante de jogos violentos, pode ocasionar efeitos danosos e prejudiciais à conduta moral e ética. Para dar sustentação teórica ao desenvolvimento deste trabalho, foram utilizados como referências os pesquisadores, Eni Puccinelli Orlandi (2015), Ana Beatriz Barbosa Silva (2008), Michelson Borges (2005), Joseph Murphy (2014), Ellen G. White (2002), entre outros. Foram observadas ainda, as condições de produção *stricto sensu* e em sentido *lato sensu*. Entende-se que a contínua prática do jogo altera a subjetividade do sujeito, podendo inseri-lo no mundo da criminalidade. Nessa perspectiva, este estudo poderá contribuir com novas compreensões ao demonstrar alguns motivos acerca do aumento do índice de crimes no país.
PALAVRAS-CHAVE: Jogos; subconsciente; criminalidade.

***ABSTRACT**: The present study reflects on violent electronic games, especially Grand Theft Auto V and its possibility of building a new identity. was studied the process of identifying the subject who plays and what it causes in his conscious and subconscious. It was sought to understand the discourses and practices developed. In this case, it is was necessary to identify who is responsible for facilitating the access of this product to adolescents and kids. it was verified if there are any parameters in the Law regarding the effects of violent games. Such reflection is important, since many players presented similar behaviors of the characters from games. From the results obtained with this study, it is intended to alert society and especially parents, that the constant practice of violent games can cause harmful effects to moral and ethical conduct. To give theoretical support to the development of this study it were used as references the researchers Eni Puccinelli Orlandi (2015), Ana Beatriz Barbosa Silva (2008), Michelson Borges (2005), Joseph Murphy (2014), Ellen G. White (2002), among others. The condition of production strict sense and broad sense were observed. It is understood that the continuous practice of the game changes one's subjectivity, being able to insert him in the world of criminality. In this perspective, this study may contribute with new understandings by demonstrating some reasons of the increase over crime rate in the country.*
*KEYWORDS: Games; subconscious; criminality.*

## Introdução

Em meio às diversas notícias divulgadas pelos jornais sobre a criminalidade, chamou-me a atenção a possibilidade de contribuir com um estudo sobre os efeitos ocasionados pelos jogos violentos. É pertinente ressaltar que a inquietante produção de uma análise sobre o jogo *Grand Theft Auto V* (GTA V) tem a intenção de fazer uma reflexão e descobrir se a prática do jogo pode afetar o consciente e o subconsciente do jogador. Ao refletir no crescente índice de criminalidade no Brasil, este trabalho teve como objetivo identificar se há respaldo jurídico que assegure os direitos do consumidor de *games* ao ser influenciado a praticar atos danosos à sua integridade física e mental.

As condições de produção *stricto sensu* que serão estudadas são formadas por diversos elementos, como o jogador, o computador, a tela, o teclado, o *game* GTA V e seu respectivo sistema constituído de uma história fictícia que orienta os passos do jogador. Em relação às condições de produção, Orlandi (2015, p.17) afirma que: "Em sentido estrito ela compreende as circunstâncias da enunciação o aqui e o agora do dizer, o contexto imediato." Em sentido *lato sensu* será estudado o jogo no contexto do Brasil e do mundo, sua popularidade e repercussão. De acordo com Orlandi (2015, p.17), "No sentido lato senso, a situação compreende o contexto sócio-histórico, ideológico, mais amplo".

## 1 Um breve olhar sobre jogos violentos

Neste estudo sobre jogos eletrônicos, darei ênfase ao jogo *Grand Theft Auto V*, mais conhecido como GTA V. É um jogo de entretenimento interativo, lançado em 2013, de propriedade da *Rockstar Games*, destinado geralmente a jovens e adultos. De acordo com dados do *site Wikipédia*, a *Rockstar Games* foi vendida para a empresa *Take-Two Interactive*, que foi fundada em 1993 e sua sede é em Nova York, EUA. A empresa possui uma série de jogos em seu portfólio que são distribuídos pelo mundo em várias versões.

A versão estudada permite que os jogadores explorem as cidades fictícias de *Los Santos* e *Blaine County*. Segundo Voltolini (2014, s/p), "os limites de concreto de Los Santos, em GTA 5, foram inspirados nas gloriosas edificações de Los Angeles (EUA), uma das cidades mais famosas do mundo." Há também a possibilidade de gravar vídeos enquanto estiver jogando e depois editá-los no Editor *Rockstar* que contém diversos efeitos de edição avançados e filtros. Além disso, a versão *online* do *game* pode ser jogada por até 30 pessoas, podendo fazer transmissões ao vivo pelo *YouTube*: "Vídeos finalizados poderão ser enviados diretamente do Editor Rockstar para o YouTube ou para o Social Club da Rockstar Games, para facilitar o compartilhamento." (ROCKSTAR WAREHOUSE, [?], s/p).

Os jogadores podem criar suas próprias músicas, controlar a intensidade da trilha sonora e ouvi-la enquanto estiver jogando. De acordo com Silva (2011), um dos mais famosos jogos de tiro em primeira pessoa é o *Counter Strike*, mais conhecido pela sigla CS. Foi um dos primeiros a se massificar em rede e o responsável pela popularização das *lan houses*. Esse *game* é considerado um dos mais influentes jogos e o originador dos esportes em rede. Segundo Furtado (2017), existem diversos torneios e competições que reúnem pessoas de vários lugares e movimenta milhões. Os jogadores profissionais recebem altos salários. Tais jogos se tornaram esportes em rede que são praticados pelo mundo, atraindo pessoas de todas as classes e meios sociais.

## 2 O jogo *Grand Theft Auto* V (GTA V)

GTA V quebra recordes e torna seus criadores bilionários. O *site* de notícias *G1* do Grupo Globo (2013), anunciou que o GTA V quebrou recorde de vendas. O jogo vendeu 11,21 milhões de unidades e arrecadou, em apenas um dia, US$ 815,7 milhões nas lojas dos Estados Unidos e da Europa, tornando-se assim o jogo que teve a maior arrecadação em 24 horas e que mais rápido vendeu na história. Ainda de acordo com o *site*, em três dias o *game* arrecadou US$ 1 bilhão em vendas após o lançamento.

No *site* de notícias *G1* foi publicado, ainda, que o GTA V quebrou sete recordes, seis de vendas e foi reconhecido pelo *Guinnes Book* como o *game* que teve o *trailer* mais assistido. Segundo Candido (2014), os irmãos criadores da série GTA, Sam e Dan Houser, fazem parte da lista das mil pessoas mais ricas do Reino Unido. Com relação ao surpreendente índice de vendas do produto, o presidente-executivo da empresa *Strauss Zelnick* (G1, 2013, s/p) declara: "Nós da Take-Two estamos muito felizes com as vendas iniciais de 'GTA V'. Mais uma vez a Rockstar se superou, criando um novo patamar na indústria do entretenimento." Existem ainda outros milionários da indústria de *games*, tornando Londres a cidade com o maior número de bilionários do mundo. O autor Candido (2014, s/p) ainda afirma: "Os mil mais ricos (em que constam Mel Morris e os Rockstars) juntam no todo 449.654 bilhões de libras, metade do produto interno bruto do Reino Unido".

A série de jogos *Grand Theft Auto* apresenta um enredo com um protagonista que é vivenciado pelo jogador. Esse termo em inglês que dá nome aos jogos é utilizado pela Polícia estadunidense para designar roubos de automóveis. Já no Brasil é denominado "roubo qualificado de automóveis"; e, em Portugal, *carjacking*. Esse estudo não se trata apenas de verificar algo que esteja velado, mas também o que já está revelado em destaque sobre o todo conteúdo do jogo. Veja o que o *site* da loja virtual da empresa declara sobre os três personagens principais do *game* na sua versão V:

> Quando um malandro de rua, um ladrão de bancos aposentado e um psicopata aterrorizante se envolvem com alguns dos criminosos mais assustadores e loucos do submundo, o governo dos EUA e a indústria do entretenimento, eles devem realizar golpes ousados para sobreviver nessa cidade implacável onde não podem confiar em ninguém, nem mesmo um no outro. (ROCKSTAR WAREHOUSE, [?], s/p).

Durante o desenvolvimento da história, que é exibida conforme o avanço do jogador nas fases do jogo, os três protagonistas se unem na busca por enriquecimento ilícito à custa de violência, destruição, roubo, entre outras práticas imorais demonstradas no *game*, tais como, conteúdo sexual e uso de drogas.

## 3 Sujeito jogador e os efeitos dos jogos

A todo momento do jogo o indivíduo passa a um estado de semiconsciência, em que suas respectivas ações virtuais são dirigidas pelo próprio sistema do jogo que descreve na tela o que deve ser realizado para se concluir as missões. Ao final de cada fase do game é transmitido um vídeo que dá prosseguimento a história central do mesmo, em que os personagens interagem uns com os outros. Assim, o jogador prossegue no jogo com uma prévia do que deve ser realizado. Ele incorpora o personagem e vivencia a história

como se fosse sua. Setzer (2001) explica que os sentimentos dos jogadores são ativados e podem ser observados por meio das atitudes de frustração ou sucesso.

A formação imaginária ideológica, no que diz respeito à capacidade de antecipação, segundo Orlandi (2015), é quando o sujeito se coloca no lugar do seu destinatário. Isso não existe no caso do jogador, pois apenas expressa um discurso que foi implantado no seu subconsciente, sem ter passado pelo crivo do raciocínio ou por uma reflexão prévia. Assim, o seu discurso torna-se uma cópia dos discursos apresentados no *game*, por meio dos personagens fictícios. Entretanto, ultrapassando as barreiras do discurso, o jogador passa a imitar as ações realizadas no jogo, como a prática da violência, a criminalidade, entre outras.

É indiscutível que as "relações de força" se apresentam no fato da empresa deter a posição social de maior prestígio e influenciar o jogador por meio de seu produto. As "relações de sentido" residem na possibilidade do indivíduo ter contato com outros produtos ou mídias que propagam a violência, como filmes, músicas, noticiários de cunho policial, entre outros.

Os *games* violentos estimulam a criminalidade, pois os mesmos simulam uma nova realidade distorcida que corrompe o senso de moralidade do jogador: "À medida que os *videogames* tornam-se cada vez mais parecidos com experiências reais, torna-se cada vez mais difícil ajustar-se à realidade." (HAMBLIN; HAUS, 2004, p. 41). A tabela abaixo irá explicar alguns dos motivos dos jogos atraírem tantos usuários:

| |
|---|
| **Interatividade:** Potencializa os efeitos inconscientes do game nos jogadores, pois eles participam ativamente do jogo ao dirigir a ação dos personagens de forma radical: "Os jogos de computador mais 'quentes' usarão a 'realidade virtual', que permite que os jogadores vejam e experimentem lugares e eventos como se estivessem realmente lá." (HAMBLIN; HAUS, 2004, p. 37). O que torna o jogo apaixonante é a liberdade de viver no mundo virtual, o que é impossível como se fosse possível. |
| **Fuga da realidade opressora:** As pessoas escolhem os jogos de magia e aventura porque proporcionam uma viagem alucinante e viciante. Alguns *games* servem de calmante para aqueles que querem fugir e escapar dos incômodos e das rotinas angustiantes que enfrentam diariamente. |
| **Efeito catártico:** Muitos optam pelos jogos de violência para se libertar daquilo que está os reprimindo, pois os mesmos promovem a sensação de consumar um desejo proibido de cometer um ato agressivo: "As cenas de violência têm uma função 'catártica'. Uma pessoa violenta pode até ficar mais calma ao assistir a um assassinato." (HAMBLIN; HAUS, 2004, p. 21). |

**Tabela 1**

Contextualizando esse assunto no meio infantil, Hamblin e Haus (2004) afirmam que a criança consegue aprender rapidamente. Basta colocá-la em frente a um *videogame* e ela entrará de alma, mente e corpo no universo fantasioso, considerado mil vezes melhor do que estudar, dormir e comer. Eles esclarecem que a televisão é uma experiência solitária que pode deixá-las apáticas e viciadas. Esses autores ressaltam que "Os videogames vão um pouco além da televisão. Eles tiram o 'tevemaníaco' da frente da TV, e o envolvem, fisicamente, no que acontece na tela. Essa é apenas mais uma função da 'televisão interativa." (HAMBLIN; HAUS, 2004, p. 36). Setzer (2001) informa que a

autoconsciência e o pensar consciente são removidos e movimentos motores são rápidos e automáticos.

Ele afirma que são estimulados sentimentos de desafio. O autor sustenta que "esse estado nos leva a caracterizar o jogador como um autômato, uma máquina que transforma impulsos visualmente restritos em movimentos motores extremamente limitados." (SETZER, 2001, s/p). Observe a seguir os prejuízos causados pelos jogos:

| |
|---|
| **Vício:** Uma vez viciado em jogos, os indivíduos adquirem barreiras para abandonar esse mundo fictício, tornando-se prezas fáceis dessa terrível manipulação. Muitos indivíduos, mesmo sabendo o mal que o jogo causa, não conseguem deixar de jogar, como um dependente de álcool, drogas e cigarros. |
| **Problemas de saúde:** O ato de jogar excessivamente pode produzir efeitos de ansiedade, hiperatividade, impulsividade, estress emocionais, problemas físicos, como o de visão, lesão por esforço repetitivo (LER) e vários outros. Setzer (2001) afirma que os jogos podem causar, além dos prejuízos psicológicos e psíquicos, lesões nas mãos, como tendinite e outros problemas. Hamblin e Haus também afirmam que o esforço físico para jogar certos jogos, já causou até convulsões em inúmeras crianças e destacam: "A verdade é que alguns fabricantes de videogames até começaram a colocar alertas e avisos do tipo 'não nos responsabilizamos, etc.' no exterior dos aparelhos." (2004, p. 41). |
| **Comportamentos agressivos:** Os jogos interativos, além de prejudicar a mente, podem causar problemas sérios de comportamento em quem joga. Muitos estudiosos acreditam que influenciam na conduta e tornam o jogador um consumidor voraz de jogos violentos, tornando-o agressivo, pois o que foi vivenciado na tela pode causar efeitos reais. Qualquer um ao ver cenas dramáticas, aterrorizantes, cruéis e repulsivas, acaba tendo replay mental do que viu. É muito fácil memorizar esses tipos de cena. Além disso, grava informações e valores de baixo nível sem passar por uma avaliação, sem tempo para fazer uma distinção entre o bem e o mal. Assim, a cena de violência do jogo, ao atingir diretamente o subconsciente é aceita como verdade, como algo real e é executado de modo inconsciente. |
| **Incentivo à criminalidade:** Um jogo aparentemente inofensivo pode estimular o jogador a praticar uma série de ações e missões em outros *games* que incentivam a prática do crime virtual. |

**Tabela 2**

As indústrias de *games* proporcionam seus produtos não só aos mais favorecidos economicamente, mas a todos as classes sociais, visando apenas o lucro. Setzer (2001, s/p) informa que essas empresas movimentavam, nos Estados Unidos, bilhões de dólares: "Talvez justamente os interesses dos fabricantes tenham impedido que se demonstrasse os desastrosos efeitos dos jogos eletrônicos violentos." As cenas de violência possuem um efeito anestesiante e hipnótico, carregada de crimes, imoralidades e idealizações danosas, ficando ainda mais difícil e às vezes até impossível de controlar as ações e os pensamentos.

Observe os casos a seguir:

| |
|---|
| **Caso 1997:** Setzer conta o caso do menino de 14 anos que, com um fuzil com visor, atirou oito vezes matando uma pessoa a cada tiro, mirando e acertando três na cabeça |

| |
|---|
| e cinco no tórax, na cidade de Paducah nos EUA, em 1997. O mesmo relata que surpreendentemente o garoto não se moveu enquanto estava atirando, firmou seus pés e nem atirava muito para direita ou para a esquerda. Tal atitude foi aterrorizante, pois até mesmo um policial acerta apenas um em cada cinco tiros e indivíduos treinados atiram por diversas vezes até a vítima cair. Segundo o autor, "O mais impressionante é que o garoto de Paducah jamais havia pego numa arma antes! Seu comportamento deveu-se simplesmente ao fato de ele ter jogado muito jogos eletrônicos violentos com tiros, como 'Doom' e 'Quake." (SETZER, 2001, s/p). |
| **Caso 1999:** O autor Setzer cita outro caso que ocorreu no colégio em Littleton, nos Estados Unidos. Em abril de 1999 dois meninos assassinaram 12 colegas e um professor e feriram 23, além de jogarem bombas. Ao fim do massacre, eles se suicidaram e foi descoberto que eles imitaram o *game* de violência *Doom* que vendeu mais de 2,7 milhões de cópias. O autor também revela que um deles escreveu: "Doom vai tornar-se realidade! Eles jogavam esse jogo por horas diariamente, incluindo uma versão personalizada que um dos garotos tinha modificado para simular os corredores de seu colégio. Mesmo o tipo de armas que eles empregaram eram parecidas com as desse jogo." (SETZER, 2001, s/p). |
| **Caso 2011:** Um jovem brasileiro cometeu um crime bárbaro e cruel. Wellington Menezes, de 23 anos, em 2011, assassinou 12 crianças em Realengo, no Rio de Janeiro. De acordo com Pacheco (2011), a Polícia, ao investigar seu passado, soube que ele jogava GTA e *Countre Strike*. |

**Tabela 3**

O perfil dos personagens atribuídos a *games* de violências é preocupante. Borges ressalta a explicação da fonoaudióloga Luciane Calonga, de 32 anos: "Eles sempre obtêm vitórias na base da luta. Não há diálogo nem inteligência. 'Para vencer o mal', só tapas, socos e chutes." (CALONGA apud BORGES, 2005, p. 116). O autor ainda ressalta que, no Brasil, existem milhões de jogadores capazes de passar mais de 40 horas em frente à tela de um computador e que existem *videogames* com visual sofisticado, inspirados em filmes, que narram a história e as emoções da obra cinematográfica, com as imagens e recursos gráficos muito próximos do que é exibido nos cinemas. Além do indivíduo sentir que é um personagem da trama, vive aventuras com realidades paralelas.

## 4 Consciência e subconsciente

O homem dotado de inteligência percebe a vida por meio da sua consciência. A mesma é foro íntimo, inviolável, pois possibilita, a cada cidadão, a garantia de construir sua própria moral. Com efeito, tem a ver com o que cada indivíduo crê interiormente e que ninguém pode legislar. Nogueira (1997, p. 109) explica: "Consciência e personalidade, portanto, estão em relação íntima e viva. A personalidade para afirmar-se genuinamente, no seu significado mais nobre e alto, deve passar por um processo de filtração espiritual através da consciência." O autor revela ainda que a consciência está intimamente ligada à lei moral, esta, quando aplicada na sua essência, transforma e leva o homem a perfeição de sua natureza, pois possibilita avaliar moralmente e julgar todos os atos, ações, as atividades dos seres humanos e o que está construído no mundo interno de cada ser. Dentro de uma escala de hierarquia, podemos afirmar que a liberdade de consciência é primária, sendo como ponto de partida para outras liberdades.

O subconsciente é o agir sem pensar, a irracionalidade e a impulsividade, fonte dos desejos incontroláveis. Produz ações automáticas e mecânicas. É também dependente do consciente, pois é por meio dele que se resguardam as informações. Murphy (2014) continua afirmando que a mente subconsciente não possui capacidades questionadoras, não contesta nada do que lhe é passado, como por exemplo: quando o consciente recebe alguma informação por meio dos sentidos físicos, podendo ser por meio da visão, audição ou outros, o pensamento vai à busca de informações que estão gravadas e armazenadas no subconsciente. Se encontrar alguma informação sobre a mensagem que o consciente recebeu, a outra faculdade mental, conhecida como razão, entra em ação e julga a mensagem, como sendo falsa ou verdadeira.

Portanto, se o consciente entender como falsa ela é descartada, mas se entender que é verdadeira, então, essa informação vai para o subconsciente e a mesma será executada: "[...] o mundo interno *cria* o mundo externo. Seus pensamentos, emoções e imagens visualizadas são os princípios organizadores de sua experiência." (MURPHY, 2014, p. 24. Grifo do autor). Nessa direção, se a consciência, em conjunto com a razão, errou no seu julgamento e a mensagem é falsa, ainda assim, o subconsciente vai executar como sendo verdade e posteriormente exteriorizá-la por atos automáticos, involuntários, inconscientes, pois sua função é só de executar: "O mundo interno é o único e exclusivo poder criador existente. Tudo que você encontra no mundo da manifestação foi criado no mundo interno da mente, consciente ou inconscientemente." (MURPHY, 2014, p. 24). É por esse motivo que antes de tomar qualquer decisão, é aconselhavél analisar cuidadosamente se as informações recebidas são verdadeiras ou falsas. Devido a esses fatores, muitos jogadores não compreendem o que acontece dentro do seu "ser"; aliás, a sua própria natureza, os mistérios que invadem toda sua formação a qual sustenta sua emoção e razão. Nessa perspectiva, uma vida saudável e a tranquilidade espiritual são possíveis quando se pensa e age de maneira correta. Atente para os três aspectos da consciência e do subconsciente:

| |
|---|
| **Consciência reguladora da razão:** "A razão que atua sem a consciência também pode racionalizar um comportamento inadequado, a fim de evitar a responsabilidade e uma ação corretiva. Muitos criminosos usam capacidade de raciocínio para cometer crimes e escapar da captura, mas isso ocorre apenas quando a consciência é doentia ou inativa. Para que haja escolhas saudáveis, a razão deve contar com a mão restritiva da consciência." (JENNINGS, 2010, p. 26); **Visão Espiritual:** Jennings (2010, p. 25) revela de forma interessante que "A consciência é uma faculdade mental específica à qual, por vezes, nos referimos como a visão espiritual."; **Mente Objetiva:** Murphy (2014, p. 36) esclarece: "Às vezes, a mente consciente é chamada de *mente objetiva*, porque trata de objetos externos. Ela percebe o mundo objetivo. Como meios de observação, utilizam os cinco sentidos físicos. É a orientadora e diretora de seus contatos com o ambiente." |
| **Subconsciente sujeito ao consciente:** Murphy (2014, p. 27) relata que "O subconsciente está *sujeito* à mente consciente. Esse é o motivo por que é chamado de *sub*consciente ou *subjetivo*."; **Mente Subjetiva:** De forma interessante, Murphy (2014) também explica que o subconsciente tem a capacidade de ter uma visão clara e penetrante e, ainda, de ter intuição em relação aos fatos cotidianos. Além disso, é denominado como mente subjetiva por estar ciente do ambiente externo, mas de forma intuitiva, sem utilizar os cinco sentidos. É considerado o repositório da memória e a sede |

| |
|---|
| das emoções; **Materializa as ideias em sua experiência:** Murphy (2014, p. 33) esclarece ainda que o subconsciente está condicionado a fazer o indivíduo praticar atos de acordo com o consentimento de determinadas ideias: "Tudo aquilo que você afirma mental e emocionalmente como verdade o subconsciente aceita e materializa em sua experiência. Basta que o consciente aceite a ideia." |

**Tabela 4**

## 5 O mundo caminhando para a psicopatia: mentes treinadas para matar

Considerando todas as dificuldades em conceituar essa situação singular da história da humanidade, foram emersos neste palco alguns cenários para descrever um dos fenômenos que está levando o mundo atual a caminhar para a psicopatia. Na realidade esse é um problema que vem sendo enfrentado constantemente pelas Ciências Humanas. O mundo social e cultural vem sendo bombardeado por mensagens transformadoras que embotam e alteram a subjetividade das pessoas. A autora White (2002, p.706) aconselha: "Existe alguma coisa melhor a fazermos do que dominar a humanidade pela humanidade."

A história de um jogo para quem joga é envolvente. A artimanha usada no entretenimento é sofisticada. Ao trabalhar com o imaginário, com intenso poder de sedução e manipulação, os jogos acabam controlando o comportamento e a crença dos jogadores, que assumem uma nova personalidade existente na trama criada. Assim, é removido o livre arbítrio dos indivíduos que foram influenciados e os mesmos são transformados de acordo as mensagens subliminares que receberam. White (2002, p. 708) afirma que "As mentes humanas não devem ser impedidas e sujeitas a freio tomado por mãos humanas." A antiga história sobre o controle da mente humana é intrigante, tal situação pode ser denominada como "guerra contra a consciência", ou a luta do bem e do mal.

Segundo a psiquiatra, palestrante e escritora Ana Beatriz Barbosa Silva (2008, p. 37), "para os médico-psiquiátricos, a psicopatia não se encaixa na visão tradicional das doenças mentais." É uma disfunção social em que as pessoas são desprovidas de moral e de uma boa conduta. Silva (2008, p. 37) declara que os psicopatas não possuem sentimento de remorso ou culpa e muitas vezes são violentos e agressivos, "em cujas veias e artérias correm sangue gélido." Segundo Setzer (apud BORGES, 2005, p. 122): "Em termos de comportamento, pode-se afirmar que os jogos eletrônicos têm como consequência a desumanização e a mecanização do ser humano. O jogador é reduzido a reações típicas de animais reagindo a um estímulo exterior." Desse modo, é evidente que o jogo, com sua história fictícia, sempre atinge o interior do ser. Seus fortes e impactantes efeitos podem transformar muitos indivíduos em verdadeiros psicopatas.

Em noticiários como "Mentes treinadas para matar", sobre os treinamentos com crianças no Estado Islâmico para serem homens terroristas insensíveis, a sociedade olha para isso com repulsa, condena e critica os métodos utilizados por esses países. No entanto, sem saber, pais estão programando seus próprios filhos para se tornarem assassinos dentro de seus próprios lares. Na tentativa de agradá-los e os manterem em casa, longe dos perigos da rua, os pais adquirem jogos sem conhecerem o conteúdo e sem monitorarem o que as crianças fazem nesse universo virtual. Tanto os pais, a sociedade e o governo, sem generalizar, aceitam e vêem os jogos como algo inofensivo. E muitos, ao deparar-se com os efeitos destrutivos, buscam tratamentos com especialistas, ignorando ou desconhecendo o causador de tantos males. O pior é que desconstroem uma base

familiar sólida e um bom caráter, ao colocarem nas mãos dos menores, instrumentos que os preparam para cometerem atos ilícitos, trazendo riscos para dentro de seus próprios lares. Esse foi o caso de Marcelo, brasileiro de 13 anos, filho de policiais que assassinou os pais em 2013; um exemplo arrepiante dos efeitos desses *games*. Segundo dados das investigações, ao chegar da escola, o menino passava horas em frente a um computador jogando jogos de violência proibidos para menores de 18 anos.

De acordo com a matéria jornalística do *site* de notícias *R7*, no perfil do *Facebook* a foto do menino era de um personagem de jogo que é protagonista de uma seita de assassinos que buscam vingar-se na época do Renascentismo. O delegado da Divisão de Homicídios, Itagiba Vieira Franco, ao estar no local do crime encontrou armas de pressão e de brinquedo. Os autores ainda informaram que um amigo do garoto prestou um depoimento esclarecedor: "Sempre me chamou para fugir de casa, alegando que tinha o sonho de ser um matador de aluguel. Tinha um plano: matar os pais durante a noite, quando ninguém soubesse, fugir com o carro dos pais e morar em um local abandonado." (MELLIS; BARROS, 2013, s/p). Segundo a reportagem, o delegado acrescentou que o adolescente teve esse desejo repetidas vezes.

## 6 Responsabilidade de quem?

Esse tópico concentra-se sobre um olhar dos direitos de cada cidadão, pois o desrespeito do livre arbítrio ultraja a liberdade de consciência da humanidade. Nesse caso, pode-se afirmar que é de responsabilidade plena do Estado zelar pela dignidade e pela liberdade de todos, proporcionando ainda o livre e pleno desenvolvimento da personalidade humana. Vale dizer que a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* complementam e defendem a historicidade do direito do homem para consagrar um consenso sobre valores de cunho universal a serem seguidos, de acordo com a Lei de Deus e a lei dos homens. Esses direitos são inalienáveis e iguais para todos, para consolidar a justiça e a paz no mundo. A violação e o desprezo desses direitos, de acordo com o tratado, resultam em atos desumanos e cruéis. O anunciado na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, em seu artigo 29 §1, estabelece que: "Toda pessoa tem deveres para com a comunidade, em que o livre e pleno desenvolvimento de sua personalidade é possível." No parágrafo seguinte, determina que ao exercer suas liberdades e seus direitos, todos estão subordinados aos limites impostos pela lei, que tem o fim exclusivo de assegurar o devido respeito e reconhecimento das liberdades e direitos do outro e de cumprir com as exigências justas da moral, do bem estar da sociedade democrática e da ordem pública.

Cabe ao Estado se preocupar não somente com a garantia dos direitos individuais, mas também com o direito público. Os efeitos dos jogos, além de violar o direito do indivíduo, viola também o direito de uma sociedade ou de um país, como por exemplo, o fato de jovens e até crianças cometerem atos ilícitos já conhecidos em âmbito nacional e internacional, que aterrorizaram a população de uma nação. O autor Almeida (2009, p. 283) esclarece que "O Ministério Público, dentre os demais legitimados, é, certamente, o órgão mais bem aparelhado para promover a defesa do consumidor, em nível judicial." É importante esclarecer que a Carta Magna consagrou os direitos do homem, protegendo a inviolabilidade e garantindo a todos os cidadãos o direito à vida, à liberdade e à segurança. *A Constituição Federal de 1988* estabeleceu a defesa do consumidor como direito e garantia fundamental do cidadão.

Veja, a seguir, algumas dessas garantias na tabela:

| |
|---|
| **CONSTITUIÇÃO FEDERAL - Art.** 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País, **a inviolabilidade do direito à vida**, **à liberdade**, à igualdade, **à segurança** e à propriedade, nos termos seguintes: **INCISO:** XXXII - o Estado promoverá, na forma da lei, a defesa do consumidor; |
| **CÓDIGO DE DEFESA DO CONSUMIDOR - Art.** 12. O fabricante, o produtor, o construtor, nacional ou estrangeiro, e o importador respondem, independentemente da existência de culpa, pela reparação dos danos causados aos consumidores por defeitos decorrentes de projeto, fabricação, construção, montagem, fórmulas, manipulação, apresentação ou acondicionamento de seus produtos, bem como por informações insuficientes ou inadequadas sobre sua utilização e riscos. **§ 1°** O produto é defeituoso quando não oferece a segurança que dele legitimamente se espera, levando-se em consideração as circunstâncias relevantes, entre as quais: **I -** sua apresentação; **II -** o uso e os riscos que razoavelmente dele se esperam; |
| **CÓDIGO CIVIL - Art. 186.** Aquele que, por ação ou omissão voluntária, negligência ou imprudência, violar direito e causar dano a outrem, ainda que exclusivamente moral, comete ato ilícito. **Art. 187**. Também comete ato ilícito o titular de um direito que, ao exercê-lo, excede manifestamente os limites impostos pelo seu fim econômico ou social, pela boa-fé ou pelos bons costumes. **Art. 927**. Aquele que, por ato ilícito (arts. 186 e 187), causar dano a outrem, fica obrigado a repará-lo. **Parágrafo único.** Haverá obrigação de reparar o dano, independentemente de culpa, nos casos especificados em lei, ou quando a atividade normalmente desenvolvida pelo autor do dano implicar, por sua natureza, risco para os direitos de outrem. **Art. 931**. Ressalvados outros casos previstos em lei especial, os empresários individuais e as empresas respondem independentemente de culpa pelos danos causados pelos produtos postos em circulação. |
| **CÓDIGO PENAL - Art. 129.** Ofender a integridade corporal ou a saúde de outrem: Pena - detenção, de três meses a um ano. **§ 1º** Se resulta: **II -** perigo de vida; **III -** debilidade permanente de membro, sentido ou função. |

**Tabela 5**

Nesse cenário, não é culpado apenas o indivíduo que praticou o ato, mas sim, todo o meio e as circunstâncias que o levou a cometer o delito. É crime prejudicar a liberdade de consciência, de pensamento e de expressão. Cabe a cada cidadão saber buscar produtos adequados que não prejudiquem sua personalidade e sua evolução pessoal. Se, por outro lado, é possível encontrar os responsáveis pela fabricação desses produtos, não se pode deixar de responsabilizar também, quem está contribuindo e permitindo que os mesmos cheguem às mãos dos consumidores. É oportuno destacar que a empresa *Rockstar Games* declara em seu *site* de vendas que o conteúdo do jogo é de caráter fictício, não tendo a finalidade de expor ou representar alguma pessoa, entidade real ou evento. A mesma ainda ressalta: "Os desenvolvedores e editores deste videogame não apoiam, aceitam ou encorajam de modo algum a adoção dos comportamentos exibidos neste jogo." (ROCKSTAR WAREHOUSE, [?], s/p).

De forma contraditória, na mesma página do *site*, a empresa incentiva o jogador a adquirir o produto pela possibilidade de cometer ações virtuais que, se fossem reais, seriam reprimidas e repudiadas pela sociedade e pelos órgãos competentes: "Suba na hierarquia para se tornar o Chefe de um império criminoso, comercializando contrabandos ou formando um Motoclube para dominar as ruas; realize Golpes cooperativos complexos ou participe de Corridas Acrobáticas radicais e eletrizantes." (ROCKSTAR WAREHOUSE, [?], s/p). A mesma ainda incentiva o jogador a competir em

exclusivos Modos Adversários, criar seu conteúdo próprio para jogar e compartilhar com os demais participantes do *game*.

## Conclusão

Por meio das pesquisas observou-se que no jogo GTA V, assim como nos demais *games* de violência, a história dos personagens influencia o indivíduo a agir como o ser fictício, desconstruindo sua personalidade progressivamente. Aos poucos toda a sua emotividade, senso de moralidade, racionalidade e consciência são gravemente prejudicadas.

Estudos apontaram que as instituições tradicionais estão sendo fragilizadas, as pessoas estão sendo robotizadas com artifícios modernos, de maneira sutil e ao mesmo tempo intensa, por meio dos jogos. Enquanto isso, as penitenciarias estão superlotadas, as vítimas estão presas e os manipuladores estão soltos, arrecadando bilhões ao usar suas artimanhas cada vez mais perigosas e sofisticadas. O Estado os puni quando os mesmos apenas executam o trabalho dos seus programadores se tornando "Máquinas programadas para consumir, matar e destruir".

Há solução: o Estado deverá entrar em ação proibindo as vendas desses tipos de produto, punir os responsáveis, fazer com que os mesmos paguem por anúncios publicitários, para alertar a sociedade quantos aos perigos que as pessoas estão correndo. É importante também que fiquem obrigados a construir milhares de clínicas e centros de reabilitação já que arrecadaram bilhões para tirar a liberdade e o desenvolvimento saudável da personalidade dos jogadores. Todos que se sentirem lesados devem exigir seus direitos, pois os mesmos estão garantidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Constituição Federal e complementados nos demais códigos do consumidor, civil e penal.

## Referências

ALMEIDA, João Batista de. **A proteção jurídico do consumidor**. 7ª. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2009.

BORGES, Michelson. **Nos bastidores da mídia**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2011.

CANDIDO, Marcos. Site Selecter. **Criadores de GTA aparecem em lista de mais ricos do Reino Unido**. Publicado em: 21/05/14. Disponível em: <http://selecter.com.br/Grand-Theft-Auto-V/noticia/Criadores-de-GTA-aparecem-em-lista-de-mais-ricos-do-Reino-Unido/> Acesso em 25 jul. 2017, às 10h21.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo**. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html> Acesso em 24 jul. 2017, às 17h45.

FURTADO, Tatiana. Site jornal O Globo. **De nerds a ciberatletas: o crescimento exponencial do e-Sports**. Publicado em: 23/04/2017 Disponível em:

<https://oglobo.globo.com/esportes/de-nerds-ciberatletas-crescimento-exponencial-do-sports-21233721> Acesso em 02 jan. 2018, às 07h05.

G1. Globo. **'GTA V' arrecada US$ 800 milhões em 1 dia e quebra recorde de vendas**. 2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/tecnologia/games/noticia/2013/09/gta-v-arrecada-us-800-milhoes-em-1-dia-e-quebra-recorde-de-vendas.html> Acesso em 04 jul. 2017, às 12h10.

_____. **'GTA V' quebra seis recordes de vendas e entra para o Guinness**. 2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/tecnologia/games/noticia/2013/10/gta-v-quebra-seis-recordes-de-vendas-e-entra-para-o-guinness.html > Acesso em 18 jul. 2017, às 18h01.

HAMBLIN, Madlym; HAUS, Cari. **Ilusões Fatais**. 2004. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira.

JENNINGS, Timothy R. **Simples Demais**. Ed. 1º. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2010.

MELLIS. Fernando e BARROS. Ana Cláudia. Notícias do R7. Rede Record. **Tímido e apegado à família, menino suspeito de matar os pais gostava de armas e jogos violentos**. Publicado em: 07/08/2013. Disponível em: <http://noticias.r7.com/sao-paulo/timido-e-apegado-a-familia-menino-suspeito-de-matar-os-pais-gostava-de-armas-e-jogos-violentos-08082013> Acesso em: 26 mai. 2014, às 10h03.

MURPHY, Joseph. **O poder do subconsciente**. Best Seller, 2014.

NOGUEIRA, João Carlos. **Consciência Moral e Existência**. Campinas: Editora Alínea, 1997.

ORLANDI, Eni P./Lagazzi-Rodrigues, Suzy. (Orgs.) **Introdução às ciências da linguagem – Discurso e textualidade**. 3ª ed. Campinas: Ponte Editores, 2015:

PACHECO, Márcio. **Atirador do RJ jogava games violentos – jogos podem ter influência negativa?** Game Hall. 12 de abr. de 2011. Disponível em: <http://gamehall.uol.com.br/v10/atirador-do-rj-jogava-games-violentos-videogames-podem-ter-influencia-negativa/> Acesso em 04 jul. 2017, às 16h08.

ROCKSTAR WAREHOUSE. **Grand Theft Auto V**. Disponível em: <https://www.rockstarwarehouse.com/store?Action=pd&Locale=pt_BR&SiteID=tk2rstar&_ga=2.120397000.1918128283.1499178491-1594471859.1499178491&productID=332949800&themeID=38225800> Acesso em 04 jul. 2017, às 12h30.

SETZER, Valdemar W. **Os riscos dos jogos eletrônicos na idade infantil e juvenil**. Instituto de Matemática e Estatística - Universidade de São Paulo. Versão de 2001. Disponível em: <https://www.ime.usp.br/~vwsetzer/joguinhos.html> 20 jul. 2017, às 22h19.

SILVA, Alexandre. Site TechTudo. **A História de Counter Strike.** Publicado em: 22/08/2011. Disponível em:

<http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2011/08/historia-de-counter-strike.html> Acesso em 18 jul. 2017, às 19h15.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes perigosas, o psicopata mora ao lado**. Editora Fontanar, 2008.

VADE MECUM, **Coordenação: Darlon Barroso e Marco Antonio Araujo Junior**. 5ª Edição revista, ampliada e atualizada até 26.03.2013.

VOLTOLINI, Ramon. Tec Mundo. **Quase real: veja como GTA 5 se inspirou na Los Angeles verdadeira [galeria]**. 25/11/2014. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/66412-real-veja-gta-5-inspirou-los-angeles-verdadeira-galeria.htm> Acesso em 23 jul. 2017, às 19h14.

WIKIPÉDIA. **Grand Theft Auto**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Grand_Theft_Auto > Acesso em 18 jul. 2017, às 19h10.

_____. **Rockstar Games**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Rockstar_Games> Acesso em 18 jul. 2017, às 19h00.

WHITE, Ellen G. **Mente, Caráter e Personalidade - II**. 4ª ed. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2002.

# RELATOS DO SUJEITO HAITIANO MIGRANTE E RESIDENTE NO MUNICÍPIO DE SINOP/MT EM SITUAÇÃO DE REALIDADE EDUCACIONAL OFERTADA PELA PARÓQUIA SANTO ANTÔNIO

Gislaine Dias Florentino FERREIRA[16]
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa de Pós-Graduação em Letras
Tânia Pitombo de OLIVEIRA[17]
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa de Pós-Graduação em Letras

**RESUMO:** Este artigo foi realizado por acadêmica do Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Letras da UNEMAT – *Campus* de Sinop/MT, vinculada ao Projeto de Pesquisa Laboratórios de Informática das Escolas Públicas Estaduais Mato-Grossenses: análise discursiva da realidade educacional - LABIN, e objetiva analisar discursivamente relatos do sujeito haitiano migrante e residente no município de Sinop/MT, em situação de formação de Língua Portuguesa no projeto desenvolvido na Igreja Santo Antônio no ano de 2015. Como metodologia, analisa relatos escritos pelos haitianos que frequentaram oficinas de Língua Portuguesa, que buscam o Brasil como oportunidade de trabalho. Os textos foram redigidos utilizando a estrutura de carta e o destinatário era a professora das oficinas de português. Foram analisados quatro relatos em que se descreve e evidencia-se a posição sujeito haitiano imigrante diante de questões que envolvem a rotina diária na busca pelo trabalho formal e acesso à saúde. Mobilizando área teórica fundamentada na Análise do Discurso Materialista Histórica, movimentam-se as noções de discurso, ideologia e a posição sujeito haitiano no Brasil, em que o sujeito do discurso carrega em sua fala as marcas social, ideológica e histórica de sua vivência. Uma vez que, nos processos discursivos, a linguagem e o sentido não se apresentam como transparentes e o fato mesmo da interpretação, em que não há sentido sem interpretação, interessa-nos a compreensão do movimento entre o histórico e o simbólico na relação entre o sujeito, a história e a linguagem na construção do sujeito haitiano migrante em sua capacidade de significar e resignificar-se frente ao deslocamento espacial Haiti e Brasil. Assim, nesta análise, pretende-se identificar as marcas discursivas encontradas nos recortes dos relatos de experiência e refletir sobre a posição sujeito que frequenta o curso ofertado, na construção de acolhimento do sujeito migrante no município de Sinop/MT.
PALAVRAS-CHAVE: análise discursiva; imigrante haitiano; posição sujeito.

***ABSTRACT:*** *This paper was carried out by the Academic Master of the Graduate Program in Letters of UNEMAT - Campus of Sinop/MT, linked to the Research Project Computer laboratories of state public schools in Mato Grosso: discursive analysis of educational reality - LABIN, aim to analyze discursively Reports of the migrant Haitian subject and resident in the municipality of Sinop/MT, in a situation of formation of Portuguese*

[16] Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Faculdade de Educação e Linguagem. Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGLetras. *E-mail* da mestranda: gislainetd@gmail.com
[17] Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Faculdade de Educação e Linguagem. Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGLetras. *E-mail* da docente: taniapitombo@gmail.com

*Language in the Project developed in the Santo Antônio Church in the year 2015. The methodology analyzes reports written by the Haitians who attended workshops of Portuguese Language, who seek Brazil as a work opportunity. The texts were written using the letter structure and the recipient was the teacher of the Portuguese workshops. Four reports were analyzed in which the Haitian immigrant subject position is described and evidenced before questions that involve the daily routine in the search for formal work and access to health. Mobilizing theoretical area based on the Analysis of the Historical Materialist Discourse, move the notions of discourse, ideology and the Haitian subject position in Brazil, in which the subject of the discourse carries in his speech the social, ideological and historical marks of his experience. Since in discursive processes language and meaning are not transparent and the very fact of interpretation, in which there is no meaning without interpretation, we are interested in understanding the movement between the historical and the symbolic in the relation between the subject, history and language in the construction of the Haitian migrant subject in his capacity to signify and resignify in the face of the spatial displacement of Haiti and Brazil. Thus, in this analysis, we intend to identify the discursive marks found in the cuttings of experience reports and reflect on the subject position that attends the course offered, in the construction of the migrant subject's reception in the municipality of Sinop/MT.*
*KEYWORDS: discursive analysis; haitian immigrant; subject position.*

## Introdução

Segundo o Instituto de Migrações e Direitos Humanos (2015), a migração haitiana para o Brasil teve início em 2010. Esse deslocamento se deu em decorrência do terremoto que devastou o país de origem destes migrantes em janeiro do mesmo ano. A história desses migrantes foi marcada por luta e resistência, uma vez que, no século XVII, foi uma das colônias mais ricas da França, tendo empobrecido após vários golpes militares nos últimos 200 anos, além de violência, corrupção, fome e catástrofes naturais. A penúltima foi o terremoto que praticamente destruiu a capital, Porto Príncipe, no dia 12 de janeiro de 2010, a pior das tragédias de sua história. (SALATIEL, 2010, p. 1). Os haitianos buscam no Brasil oportunidade de trabalho e uma maneira de refazerem suas vidas. São acolhidos por várias organizações brasileiras e migram para vários estados do País.

Em Sinop, uma cidade no interior de Mato Grosso, após a chegada de haitianos, no final do ano de 2014, iniciam-se oficinas de Língua Portuguesa para um pequeno grupo de haitianos na Igreja Santo Antônio, a partir de uma necessidade dos refugiados haitianos de melhorar as condições de trabalho e conseguirem se estabelecer.



**Imagem 01:** Atividade escrita

A partir desse contexto histórico vivido pelos haitianos, as oficinas não tinham metodologia definida, tendo o objetivo, no início, mais voltado à conversação e a pequenos diálogos do cotidiano. Posteriormente, passou-se à aprendizagem da escrita, não era alfabetização, visto que a maioria deles já sabia ler e escrever na língua deles (crioulo). Assim, buscava-se ensinar um português instrumental voltado para o trabalho.

A frequência nas oficinas tinha uma assiduidade intermitente, pois, quando os haitianos conseguiam dialogar, mesmo que em formas primárias sem grande aquisição de vocabulário, arrumavam serviço e intercalavam o aprendizado com trabalhos temporários que conseguiam, e, se aparecesse um trabalho formal que coincidisse com o horário das oficinas, certamente o aluno optava pelo trabalho, já que essa era a finalidade da vinda dele ao Brasil, trabalhar. Desse modo, a permanência e continuidade de um aprendizado de maior fluência na fala e escrita era difícil.

Após o primeiro semestre do ano de 2015, as oficinas tiveram férias de 15 dias no mês de julho. Ao voltar desse período de recesso, a professora pediu para que eles escrevessem uma carta para ela contando como eles haviam passado e se sentido nesse período de descanso.

## Desenvolvimento

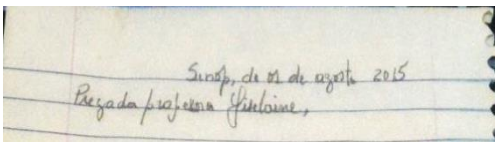
Esse foi o contexto situacional em que foram escritas as cartas nas quais analisaremos a posição sujeito. Os autores das cartas estão dentro da faixa-etária de 20 a 35 anos de idade, um casado e três solteiros, estes últimos morando juntos em Sinop/MT.

A análise das cartas será fundamentada na Análise de Discurso – AD, que se originou por meio da relação entre três domínios disciplinares que são ao mesmo tempo uma ruptura com o século XIX: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise (ORLANDI, 2010, p. 19).

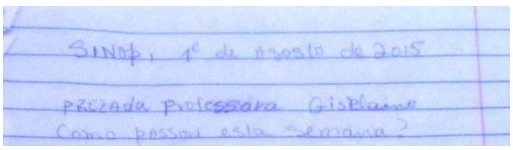
Durante a análise, propomo-nos a pensar o discurso como Orlandi (2010) não como transmissão de informações no funcionamento da linguagem, mas sim uma relação entre sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, um processo complexo que constitui os sujeitos. Ainda utilizaremos o conceito de "Discurso é um processo contínuo que não se esgota em uma situação particular. Outras coisas foram ditas antes e outras serão ditas depois. O que temos são sempre 'pedaços', 'trajetos', estados do processo discursivo." (ORLANDI, 2008, p. 14).

Também tomaremos a conceituação de "condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias de enunciação: é o contexto imediato. E se as consideramos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio histórico, ideológico." (ORLANDI, 2010, p. 30).

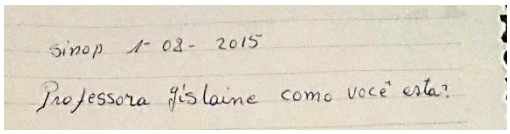
Sobre a condição de produção das cartas, era em uma situação de ensino e aprendizagem que lembra escola. Assim, podemos observar, nos trechos abaixo, que os haitianos, mesmo não tendo realizado matrícula, ou reunido documentos de comprovação de estudos, para frequentar as oficinas, têm um discurso caracterizado entre professor e aluno. Orlandi (2010, p. 39) lembra que "não há discurso que não se relacione com outros [...] os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam...".



A



C



B



D

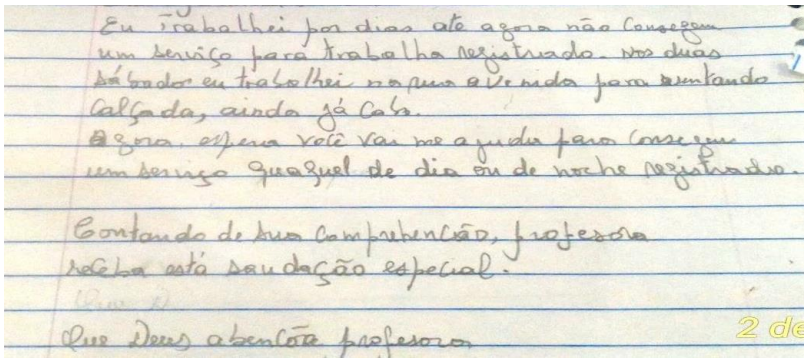
Os quatro haitianos remetem à pessoa que ministra as oficinas, como professora; assim, o não dito é que há uma relação de poder entre os sujeitos envolvidos na situação. Reforçada por um período que foi nomeado de férias, fazendo uma intertextualidade com todo discurso escolar existente no Brasil, e já internalizado pelos haitianos, considerando que intertexto é a relação de um texto com outros textos (ORLANDI, 2010).

Para Eni Orlandi (2010, p. 33), "o interdiscurso é todo conjunto de formulações feitas e já conhecidas que determinam o que dizemos". Nos excertos, percebe-se o interdiscurso de cada um, além de se poder perceber a existência de diferentes formas de tratamento do sujeito destinatário das cartas: o sujeito locutor A e C existe uma formalidade maior percebido pelo uso do vocativo "prezada", enquanto no B há um pouco menos formalidade, porém ainda maior que no sujeito D, que utiliza o vocativo "Minha professora", mostrando uma maior informalidade.

Para continuarmos a análise, é importante relembrarmos o conceito de formação imaginária, que, para Orlandi (2010), é resultado de três mecanismos: *relação de sentidos*, que resulta de um processo amplo e contínuo; *antecipação*, que consiste na capacidade de se colocar no lugar do interlocutor e ouvir suas palavras, antecipando, assim, o sentido das palavras; e *relação de força*, que é constituída por relações hierárquicas, sustentadas no poder de diferentes lugares, no ato da comunicação.

> Assim não são sujeitos físicos nem os lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso. Essa é a distinção entre lugar e posição. (ORLANDI, 2010, p. 40).

Analisaremos mais algumas partes dos relatos dos haitianos aprendizes de língua portuguesa em Sinop/MT, e como metodologia utilizada a identificação do assunto em comum, assim ficou a carta do sujeito A e D, que, nos dois relatos, falam sobre a procura de trabalho. Observe que o sujeito A, em sua posição discursiva, mostra que está há mais tempo no Brasil que o sujeito D, afirmando que já trabalha informalmente, mas não consegue um trabalho registrado; ainda apresenta uma angústia ao pedir ajuda para a professora, que, na relação de poder, ele acredita ter influência para auxiliá-lo nesse aspecto.

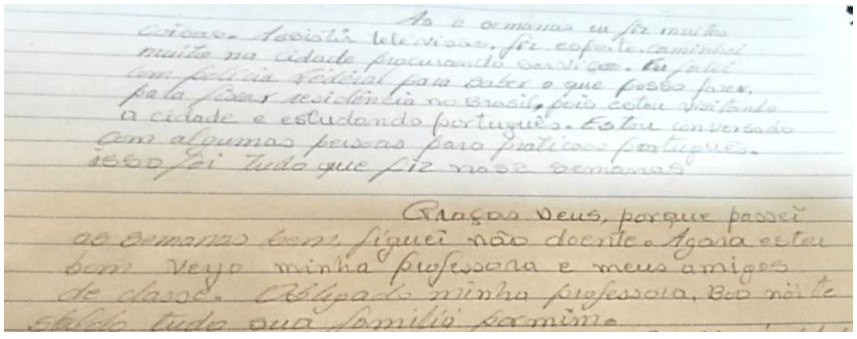

Eu trabalhei por dias até agora não consegui
um serviço para trabalha registrado. Nos duas
sábados eu trabalhei na rua avenida para suntando
calçada, ainda já cabo.
Agora, espera você vai me ajuda para consegui
um serviço quaquel de dia ou de noche registrado.

Contando de sua comprehencão, profesora
receba está saudação especial.

Que Deus abencõe profesora

A

Pautados em Eni Orlandi (2010, p. 42), "podemos dizer que o sentido não existe em si mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas"; em outras palavras, é possível afirmar que existe uma confiança esperançosa na ajuda da professora por parte do sujeito A.


As 2 semanas eu fiz muitas
coisas. Assistir televisão, fiz esporte, caminhei
muito na cidade procurando serviços. Eu falei
com polícia federal para saber o que posso fazer,
para fixar residência no Brasil, pois estou visitando
a cidade e estudando português. Estou conversado
com algumas pessoas para praticar português.
isso foi tudo que fiz nas 2 semanas

Graças Deus, porque passei
as semanas bem, fiquei não doente. Agora estou
bom veyo minha professora e meus amigos
de classe. Obligado minha professora. Boa noite
saldo tudo sua família por mim.

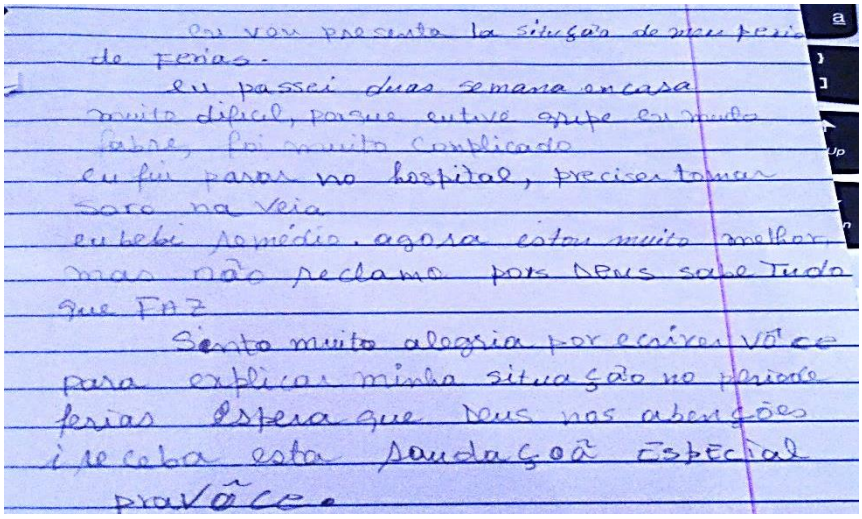
D

A posição sujeito de D é mais emancipatória; observe que, além de falar com a Polícia Federal para verificar meios para permanência e conseguir um trabalho, preocupa-se em falar bem a língua portuguesa utilizando a interação, que para Paiva (2014, p. 111) "parece ser uma das premissas básicas da Aquisição da Segunda Língua". Também é percebível que ambos buscam trabalho caminhando pela cidade, e não se dirige a instituições que direcionam ao trabalho como o SINE, ou rádio, que divulgam listas de vagas de trabalhos diariamente.

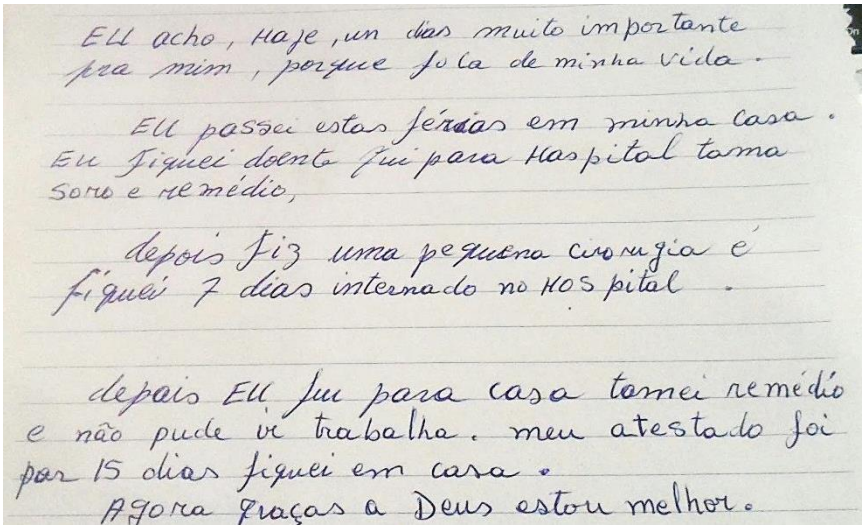
Eni Orlandi (2010, p. 43) diz que as formações discursivas "representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente. Não há sentido que não seja". Ainda acrescenta que a "ideologia é a

relação entre linguagem e mundo, que refletem no sentido da refração, do efeito imaginário de um sobre o outro." (Ibid., 2010, p. 47).

O assunto dos relatos dos dois sujeitos analisados a seguir é sobre acesso à saúde; analisemos:




C




B

Nos dois relatos, identifica-se que estar "em casa" é algo que não traz conforto, e sim uma forma de pesar, agravada com a situação que tiveram que ir ao hospital. A posição sujeito dos dois foi de desabafo ao poderem contar para a professora o ocorrido. Comparando com os dois primeiros sujeitos analisados A e D, que descrevem a ação de caminhar pela cidade em busca de seus objetivos, o não dito no discurso dos sujeitos C e B é o de que não puderam andar/caminhar em prol de seus objetivos, tirando a vivacidade de suas ações cotidianas como a de ir trabalhar, como ocorre com o sujeito B,

o qual lamenta "tomei remédio e não pude ir trabalha. Meu atestado foi por 15 dias fiquei em casa".

Pelo que observamos, os sujeitos são sujeitos à língua e à história, pois para se constituírem como sujeitos ideológicos, eles são afetados por elas. Assim, ao avaliarmos os relatos dos haitianos, percebemos que as situações vivenciadas (necessidade de trabalho) influenciam em seu dizer e acrescentando ou alterando valores ideológicos que os constituem.

Outro ponto a ser estudado é que todos os relatos têm trechos que mostram claramente a religiosidade e a crença em uma divindade. O sujeito A diz "Que Deus abençoe professora"; o sujeito B, "Agora graças a Deus estou melhor"; o sujeito C, "eu não reclamo pois Deus sabe tudo que faz"; e o sujeito D, "Graças a Deus, porque passei as semanas bem [...]". Assim, podemos dizer que são crentes em que há um Deus que olha por nós, seres humanos. Também poderia ser a antecipação na formação imaginária dos sujeitos haitianos a respeito da projeção imaginária da professora, que os ensinava língua portuguesa sem cobrar nada em uma sala de uma igreja. Desse modo, a escolha das palavras une os sujeitos haitianos e a professora em uma comunidade fraterna, consolidando a busca do ser sociável que somos.

## Considerações finais

Podemos concluir que pelas marcas discursivas encontradas nos recortes de experiência que o papel da escola sobre a formalização do ensino é presente nos haitianos que migraram para Sinop e participaram das oficinas de Língua Portuguesa na Igreja Santo Antônio, evidenciando que já frequentaram escolas em seu país de origem.

Percebeu-se que a posição sujeito presente nos relatos analisados era de alunos e de trabalhadores que valorizam e necessitam sempre estar envolvido com o trabalho, além de uma fé que os impulsiona a não desistir, nem desanimar com as dificuldades.

## Referências

INSTITUTO MIGRAÇÕES E DIREITOS HUMANOS. Projeto "Estudos sobre a Migração Haitiana ao Brasil e Diálogo Bilateral". Nov. 2015. Disponível em: <http://www.migrante.org.br/migrante/index.php?option=com_content&view=article&id=252:projeto-estudos-sobre-a-migracao-haitiana-ao-brasil-e-dialogo-bilateral&catid=89&Itemid=435>. Acesso em: 29 set. 2017.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 9. ed. Campinas: Pontes, 2010.

_____. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 3. ed. Campinas: Pontes, 2008.

PAIVA, V. L. M. O. A hipótese da interação. In: _____. **Aquisição de segunda língua**. São

Paulo: Parábola, 2014.

SALATIEL, J. R. **Tragédia no Haiti: terremoto arrasa país mais pobre das Américas**. Publicado em: 21 jan. 2010. Disponível em: <https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/tragedia-no-haiti-terremoto-arrasa-pais-mais-pobre-das-americas.htm>. Acesso em: 29 set. 2017.

# LEITURA E PRODUÇÃO DE VÍDEO LITERÁRIO SOBRE O POEMA "EU, ETIQUETA" DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE POR ALUNOS DE UMA TURMA DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Juliane Lewinski MACULAN[18]
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa de Mestrado Profissional em Letras

**RESUMO:** Esta proposta interventiva teve por objetivo principal analisar de que maneira os alunos do 9º ano A da Escola Estadual 13 de Maio, município de Nova Guarita – MT interpretam o poema "Eu, etiqueta" de Carlos Drummond de Andrade, escrito em 1984 e de que forma fazem a sua releitura no mundo contemporâneo. O trabalho foi embasado em autores como Cosson (2016) que trabalha com o letramento literário; Zilberman e Rosing (2009) que exemplificam modos de vivenciar a literatura na escola, dentro e fora da sala de aula; Micheletti e Gebara (2006) que trazem uma reflexão acerca do poema trabalhado e as situações que o circunda; dentre outros autores. A atividade realizada também promoveu uma reflexão sobre o papel do aluno enquanto sujeito-consumidor e o consumismo na sociedade atual. Ao final, os alunos produziram um vídeo que continha a narração do poema, fotografias pesquisadas na internet e cenas gravadas por eles mesmos. Também foi criado um mural com o poema impresso e um boneco para exposição que continha etiquetas de várias marcas de produtos fixadas em sua roupa, para exemplificar o consumismo. O tempo de realização desta proposta interventiva foi de 12 horas/aula. O vídeo produzido pelos alunos foi apresentado para a comunidade escolar durante um evento da Escola Estadual 13 de Maio, no qual reuniu trabalhos científicos e literários entre os dias 08 e 09 de junho de 2017.
PALAVRAS-CHAVE: Carlos Drummond de Andrade; consumismo; leitura literária.

***ABSTRACT:*** *This intervention proposal had as objective to analyze how the students of the 9th grade A of the State School 13 de Maio, municipality of Nova Guarita - MT interpret the poem "I, etiquette" of Carlos Drummond de Andrade, written in 1984 and how they do their re-reading in the contemporary world. The work was based on authors like Cosson (2016) that works with literary literacy; Zilberman and Rosing (2009) that exemplify ways of experiencing literature in school, both inside and outside the classroom; Micheletti and Gebara (2006) that bring a reflection about the poem worked and the situations that surrounds it; among other authors. The activity also promoted a reflection on the student's role as subject-consumer and consumerism in today's society. In the end, students produced a video that contained the poem's narration, photographs searched on the internet and scenes recorded by themselves. A mural was also created with the printed poem and a*

[18] Graduada em Licenciatura Plena em Letras/Língua Portuguesa e Espanhol pela UNIC – Universidade de Cuiabá, campus de Cuiabá/MT. Especialista em Linguística aplicada à Língua e à Literatura pela FAS – Faculdade de Selvíria/MS, polo de Guarantã do Norte/MT. Professora pela rede Estadual de Mato Grosso/SEDUC/e lotada na Escola Estadual 13 de Maio no município de Nova Guarita/MT. Mestranda do curso de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS no campus de Sinop/MT. Bolsista da CAPES. E-mail: julianemaculan@hotmail.com

*puppet for exhibition that contained labels of various brands of products fixed on his clothes, to exemplify consumerism. The time for this intervention was 12 hours / class. The video produced by the students was presented to the school community during an event at the State School 13 de Maio, which brought together scientific and literary works between June 08 and 09, 2017.*
*KEYWORDS: Carlos Drummond de Andrade; consumerism; literacy reading.*

**O letramento literário e o consumismo na sociedade contemporânea**

Os objetivos deste trabalho consistem em analisar como os alunos do 9º ano A da Escola Estadual 13 de Maio, município de Nova Guarita – MT interpretam um poema publicado no século XX e como fazem a sua releitura no mundo contemporâneo. Também incentivar os alunos a produzirem um vídeo literário baseado no poema "Eu, etiqueta", de Carlos Drummond de Andrade.

É interessante refletir sobre a questão do consumo em nossa sociedade, já que este é o tema que norteia o desenvolvimento deste trabalho com os alunos.

Micheletti e Gebara (2006, p.32) dizem que "vivemos a época do consumo, pois a nossa volta, essa é a palavra de ordem. E se a palavra domina a cena, as circunstâncias que a cercam também marcam presença, criando valores e ditando comportamentos". De fato, somos todos consumidores. E podemos nos questionar: o que consumimos? Para quê? De que forma? Com qualidade? Escolhemos?...

Segundo as autoras, uma maneira de responder a essas perguntas ou de organizá-las de um modo contundente está em "Eu, etiqueta", de Carlos Drummond de Andrade. Mas antes de aprofundarem no texto, elas observam a situação que o circunda:

> Do início do século até os anos 50, a etiqueta era algo que devia ficar escondido na roupa, identificava o fabricante. Aliás, as peças do vestuário masculino, eram com frequência, feitas sob medida, em casa ou em ateliês de costura, que se diferenciavam pelo corte, qualidade dos tecidos, etc. Embora a alta costura ainda mantenha esse padrão, a moda hoje é mais uma das indústrias de produção de massa. Um exemplo é a calça jeans, que deve servir para qualquer corpo, qualquer idade, qualquer clima, etc. (o que sabemos ser impossível) Como consumir moda se torna um comportamento disputado pelo mercado, há uma preocupação em discipliná-lo ou dirigir suas energias, daí surge a questão da etiqueta (MICHELETTI & GEBARA, 2006, p.32).

Podemos então ter uma visão de como eram criados os padrões e os modelos de moda no passado para compreendermos o poema de Drummond:

> Dessa forma, à medida que são criados os padrões e os modelos de moda, a individualidade, marca reivindicada no passado, vai cedendo espaço para a multidão de logotipos. O indivíduo aceita trocar de nome e nos nomes que assume passa a ser uma coletividade – representa uma indústria, uma confecção, um estilista que ele nem sabe que é. O que ocorre na maioria das vezes é que compramos a roupa pensando comprar o que a circunda na propaganda, o corpo e a presença do/da modelo que a está usando. Um equívoco abalizado pelas regras do

> mercado que vende tudo para todos, o tempo todo. Se não estivermos conscientes dessa influência, podemos começar a sentir certo incômodo ao lermos o poema de Drummond. (MICHELETTI & GEBARA, 2006, p.33).

Por isso é necessário fazer a mediação com alunos, trazendo comparações sobre os padrões do passado que mudaram e o que ainda continua na contemporaneidade.

É importante lembrar que estamos trabalhando com literatura. O poema "Eu, etiqueta", de Carlos Drummond de Andrade é riquíssimo para promover uma reflexão entre os alunos e se trabalhar uma proposta de letramento literário.

Cosson (2016, p.114) esclarece a importância, no processo do letramento literário, de se promover discussão e debates entre os alunos:

> Dentro do processo de letramento literário, consideramos que o investimento em atividades como debates, exposições orais e outras formas de linguagem oral em sala de aula são fundamentais, ou seja a discussão é uma atividade tão importante quanto aquelas centradas na leitura e na escrita (COSSON, 2016, p.114).

Quanto à importância de ser trabalhar e concretizar o letramento literário na escola, as autoras Zilberman e Rosing (2009, p.74), discutem e expõem os modos de vivenciar a literatura na escola, dentro e fora da sala de aula, apresentando abordagens inovadoras:

> Para concretizar o letramento literário na escola, é necessário o contato direto e constante com o texto literário. É, aliás, esse o sentido básico do letramento literário. Sem esse contato, a vivência da literatura não tem como se efetivar. À escola e ao professor, cabe, pois disponibilizar espaços, tempos e oportunidades para que esse contato se efetive. Com isso, a escola precisa oferecer biblioteca com acervo literário incentivador, banco de dados, sala de leitura, ou, pelo menos, uma estante em sala de aula onde o aluno possa manusear obras literárias. Também o ensino da literatura deve dispor de um espaço curricular, seja dentro do ensino de língua, seja como uma disciplina à parte, com atividades sistematizadas e contínuas envolvendo os textos literários que devem ser desenvolvidas dentro e fora da sala (ZILBERMAN & ROSING, 2009, p.74).

Por isso, escolhi trabalhar com atividades que não ficassem somente no ambiente da sala de aula e com isso os alunos pudessem explorar outros espaços necessários para o desenvolvimento de sua criatividade e aprendizagem.

**Metodologia e recursos utilizados**

Para a realização deste trabalho, foi utilizada a sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A sequência didática é definida por Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004, p. 97) como "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito". Os autores complementam que a sequência didática tem como objetivo ajudar o

aluno a dominar melhor um gênero de texto, a fim de escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação e o trabalho escolar foi realizado sobre gêneros discursivos que o aluno não domina ou domina de maneira insuficiente.

A sequência didática foi realizada na sala de aula da turma do 9º Ano A, no laboratório de informática da Escola Estadual 13 de Maio e no pátio da escola durante o período de 29 de maio a 08 de junho de 2017, totalizando 12 horas/aula. A turma onde foi desenvolvida a proposta interventiva é composta por 18 meninas e 08 meninos, totalizando 26 alunos. Como recursos tecnológicos foram utilizados computadores, *nootebook*, projetor de multimídia (*Datashow*) e celulares dos alunos para realizar as pesquisas e gravações. Também os alunos tiveram que conhecer e manusear o programa de edição de vídeos como o *Windows Movie Maker.*

**Relato das atividades desenvolvidas.**

Iniciei a aula apresentando dois vídeos sobre o poema, *Eu, etiqueta* de Carlos Drummond de Andrade. O primeiro vídeo continha somente com o texto e áudio e está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Wr5uHxamScE. O segundo vídeo apresenta imagens sobre produtos consumidos pelas pessoas e está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Wr5uHxamScE.

Após assistirem aos vídeos entreguei aos alunos folhas impressas com o poema para que eles fizessem uma leitura silenciosa e fossem marcando palavras que não compreenderam.

***Eu, Etiqueta***

*Em minha calça está grudado um nome*
*que não é meu de batismo ou de cartório,*
*um nome... estranho.*
*Meu blusão traz lembrete de bebida*
*que jamais pus na boca, nesta vida.*
*Em minha camiseta, a marca de cigarro*
*que não fumo, até hoje não fumei.*
*Minhas meias falam de produto*
*que nunca experimentei*
*mas são comunicados a meus pés.*
*Meu tênis é proclama colorido*
*de alguma coisa não provada*
*por este provador de longa idade.*
*Meu lenço, meu relógio, meu chaveiro,*
*minha gravata e cinto e escova e pente,*
*meu copo, minha xícara,*
*minha toalha de banho e sabonete,*
*meu isso, meu aquilo,*
*desde a cabeça ao bico dos sapatos,*
*são mensagens,*
*letras falantes,*
*gritos visuais,*
*ordens de uso, abuso, reincidência,*

*costume, hábito, premência,*
*indispensabilidade,*
*e fazem de mim homem-anúncio itinerante,*
*escravo da matéria anunciada.*
*Estou, estou na moda.*
*É doce estar na moda,*
*ainda que a moda seja negar minha identidade,*
*trocá-la por mil, açambarcando*
*todas as marcas registradas,*
*todos os logotipos do mercado.*
*Com que inocência demito-me de ser*
*eu que antes era e me sabia*

*tão diverso de outros, tão mim-mesmo,*
*ser pensante, sentinte e solidário*
*com outros seres diversos e conscientes*
*de sua humana, invencível condição.*
*Agora sou anúncio,*
*ora vulgar ora bizarro,*
*em língua nacional ou em qualquer língua*
*(qualquer, principalmente).*
*E nisto me comprazo, tiro glória*
*de minha anulação.*
*Não sou - vê lá - anúncio contratado.*
*Eu é que mimosamente pago*
*para anunciar, para vender*
*em bares festas praias pérgulas piscinas,*
*e bem à vista exibo esta etiqueta*
*global no corpo que desiste*
*de ser veste e sandália de uma essência*
*tão viva, independente,*
*que moda ou suborno algum a compromete.*
*Onde terei jogado fora*
*meu gosto e capacidade de escolher,*
*minhas idiossincrasias tão pessoais,*
*tão minhas que no rosto se espelhavam,*
*e cada gesto, cada olhar,*
*cada vinco da roupa*
*resumia uma estética?*
*Hoje sou costurado, sou tecido,*
*sou gravado de forma universal,*
*saio da estamparia, não de casa,*
*da vitrina me tiram, recolocam,*
*objeto pulsante mas objeto*
*que se oferece como signo de outros objetos estáticos, tarifados.*
*Por me ostentar assim, tão orgulhoso*
*de ser não eu, mas artigo industrial,*
*peço que meu nome retifiquem.*
*Já não me convém o título de homem.*
*Meu nome novo é coisa.*
*Eu sou a coisa, coisamente.*

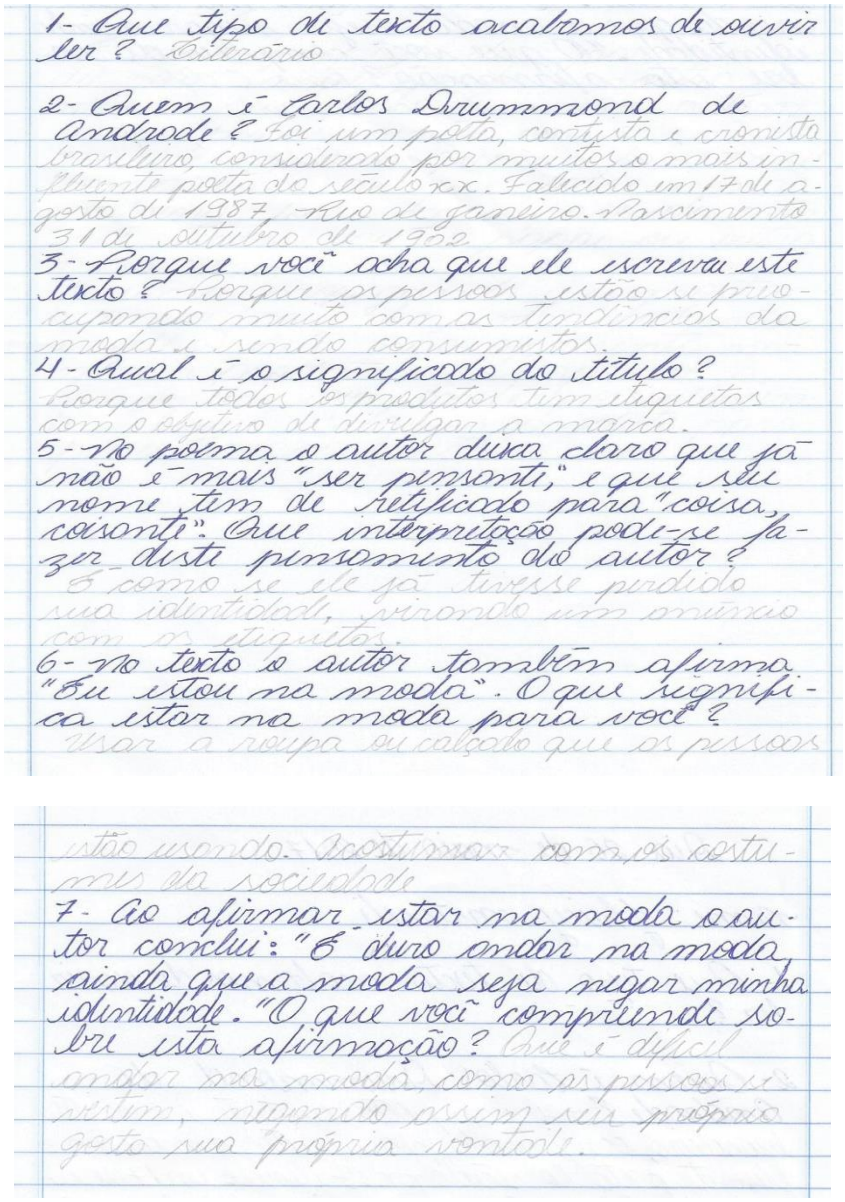
(ANDRADE, Carlos Drummond de, 1902-1987. **Poesia completa:** conforme as disposições do autor/Carlos Drummond de Andrade; fixação de textos e notas de Gilberto Mendonças Teles; introdução de Silviano Santiago. 1ª ed., 3ª. Impr. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007, p. 1252).

Logo após a leitura realizei um momento de diálogo e discussão sobre o que eles entenderam a respeito do poema. De fato, algumas palavras do poema eram estranhas para eles, pois estão fora do contexto da linguagem dos adolescentes e leitores iniciais. Os alunos nunca tinham ouvido falar, por exemplo, em *idiossincrasias, premência, reincidência* e outras palavras mais. Sugeri que pesquisassem no dicionário, o significado dessas palavras desconhecidas. Entreguei um dicionário Aurélio para cada aluno e, conforme eles encontravam as palavras, eu ia anotando no quadro. Eles também anotaram em seus cadernos. Essa pesquisa facilitou o entendimento de alguns versos do poeta. Na sequência, passei sete questões, as quais permitiram um aprofundamento maior acerca do poema. As atividades relacionadas com este vídeo são sugestões do site: htttp://www.portaldoprofessor.mec.gov.br. Os alunos copiaram em seus cadernos as seguintes perguntas:

**Questões:**

1 - Que tipo de texto acabamos de ler/ouvir? (descritivo, literário, argumentativo)
2 - Quem é Carlos Drummond de Andrade?
3 - Por que vocês acham que ele escreveu este texto?
4 - Qual o significado do título?
5 - No poema o autor deixa claro que já não é mais "ser, pensante", e que seu nome tem de ser retificado para "coisa, coisante". Que interpretação pode-se fazer deste pensamento do autor?
6 - No texto o autor também afirma: "Estou, estou na moda". O que significa estar na moda para você?
7 - Ao afirmar estar na moda o autor conclui: "É duro andar na moda, ainda que a moda seja negar minha identidade". O que você compreende sobre esta afirmação?

Os alunos responderam todas as perguntas em um tempo de aproximadamente 40 minutos. As questões 01 e 02 foram respondidas de forma semelhante entre os alunos. Já as questões 03, 04, 05, 06 e 07, exigiu mais reflexão da parte deles, pois tiveram que escrever de acordo com a sua visão de mundo e sua vivência pessoal. Para exemplificar o resultado desta atividade, escolhi aqui um recorte com as respostas de um aluno que denominarei como aluno A. Vários alunos responderam coerentemente o que se pedia nas questões. O motivo da escolha das respostas deste aluno é devido ao fato de sua letra ser legível e por ter alcançado o objetivo da atividade, assim como os demais alunos.


1- Que tipo de texto acabamos de ouvir ler? Literário

2- Quem é Carlos Drummond de Andrade? Foi um poeta, contista e cronista brasileiro, considerado por muitos o mais influente poeta do século XX. Faleceu em 17 de agosto de 1987, Rio de Janeiro. Nascimento 31 de outubro de 1902

3- Porque você acha que ele escreveu este texto? Porque as pessoas estão se preocupando muito com as tendências da moda e sendo consumistas.

4- Qual é o significado do título? Porque todos os produtos tem etiquetas com o objetivo de divulgar a marca.

5- No poema o autor deixa claro que já não é mais "ser pensonti," e que seu nome tem de retificado para "coisa, coisonti". Que interpretação pode-se fazer desti pensamento do autor? É como se ele já tivesse perdido sua identidade, virando um amontoado com as etiquetas.

6- No texto o autor também afirma "Eu estou na moda". O que significa estar na moda para você? Usar a roupa ou calçado que as pessoas estão usando. Acostumar com os costumes da sociedade

7- Ao afirmar estar na moda o autor conclui: "É duro andar na moda, ainda que a moda seja negar minha identidade." O que você compreende sobre esta afirmação? Que é difícil andar na moda como as pessoas se vestem, negando assim seu próprio gosto sua própria vontade.

Imagem 1: Respostas do aluno A. Fonte: arquivo da pesquisadora.

Pode-se perceber este aluno soube identificar na questão 01 que o texto era literário, por se tratar de um poema. Para responder a questão 02, o aluno pesquisou a biografia do poeta Carlos Drummond de Andrade, utilizando como fonte de pesquisa a Internet. A partir da questão 03 o aluno respondeu de acordo com o que pensava e interpretou a respeito das palavras e expressões que leu no poema.

Na resposta da questão 03, percebe-se que o aluno faz uma comparação: o pensamento do poeta ao escrever o poema com o costume das pessoas no mundo atual: "*Porque as pessoas estão se preocupando muito com as tendências da moda e sendo consumistas*".

Quanto à resposta da questão 04, onde se perguntava qual era o significado do título, acredito que o aluno não tenha a compreendido bem ou faltou uma reflexão mais aprofundada. O aluno apenas respondeu: *"Porque todos os produtos têm etiquetas com o objetivo de divulgar a marca*". Faltou associar o que a palavra "Eu" no título tinha a ver com a palavra "etiqueta".

Micheletti e Gebara (2006, p.36) fazem-nos refletir sobre o título do poema, questionando "quem é eu"? Ao lermos, acabamos por nos tornar cúmplices de Drummond, pois também nos "coisificamos" ao assumirmos a etiqueta como corpo:

> No caso desse texto, uma das questões que surge da leitura do título é: quem é "eu"? Se partirmos do fato linguístico em que "eu" é quem diz "eu", tornamo-nos cúmplices de Drummond, ao lermos. Nós também nos coisificamos, entregando nosso corpo à incansável tarefa de ser entre coisas, assumindo a etiqueta como corpo (MICHELETTI & GEBARA, 2006, p.36).

Talvez o aluno não tenha compreendido o título a essa maneira. Mas trouxe a sua visão sobre a divulgação de marcas através das etiquetas que são anexadas aos produtos comercializados, principalmente roupas e acessórios.

A questão 05, trazia o seguinte questionamento: *No poema o autor deixa claro que já não é mais "ser, pensante", e que seu nome tem de ser retificado para "coisa, coisante". Que interpretação pode-se fazer deste pensamento do autor*? O aluno teve que refletir sobre o que é "ser pensante" e porque o poeta deseja retificar seu nome para "coisa, coisante". A resposta foi: "*É como se ele já tivesse perdido sua identidade virando um anúncio com as etiquetas.*" Sua resposta foi coerente pois ele conseguiu imaginar o que o poeta perdeu com o uso excessivo de etiquetas se tornando assim um "anúncio itinerante".

A questão 06, "O que é estar na moda para você"?, faz o aluno pensar sobre sua vivência em sociedade. Assim responde: *"Usar a roupa ou calçado que as pessoas estão usando. Acostumar com os costumes da sociedade."* Com essa resposta ele demonstra que segue os padrões da moda, mesmo que ela muitas vezes, não faça o seu gosto.

A questão 07 trazia uma afirmação do autor: *"É duro andar na moda, ainda que a moda seja negar minha identidade*". O aluno tinha que responder o que compreendia sobre essa afirmação. Sua resposta foi: *"Que é difícil andar na moda, como as pessoas se vestem, negando assim seu próprio gosto, sua própria vontade".* Esta resposta conclui sua reflexão sobre o poema, o qual fez com que o aluno percebesse e valorizasse seus próprios gostos na hora de se vestir e não o que a moda determina.

Esta última questão foi a que mais me chamou a atenção durante a pesquisa, pois teve respostas variadas entre os alunos da turma. Cada um com sua opinião e sua própria maneira de interpretar. Selecionei aqui recortes das respostas de 06 alunos que denominarei como alunos B, C, D, E, F e G:

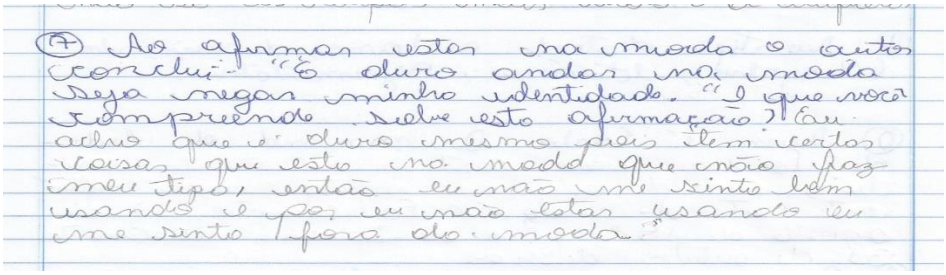

⑦ Ao afirmar estar na moda o autor conclui: "É duro andar na moda seja negar minha identidade." O que você compreende sobre esta afirmação? Eu acho que é duro mesmo pois tem certas coisas que está na moda que não faz meu tipo, então eu não me sinto bem usando e por eu não estar usando eu me sinto fora da moda.

Imagem 2: Resposta do aluno B. Fonte: arquivo da pesquisadora.

Resposta do aluno B: "Eu acho que é duro mesmo, pois tem certas coisas que está na moda que não faz meu tipo, então eu não me sinto bem usando e por eu não estar usando eu me sinto fora da moda".

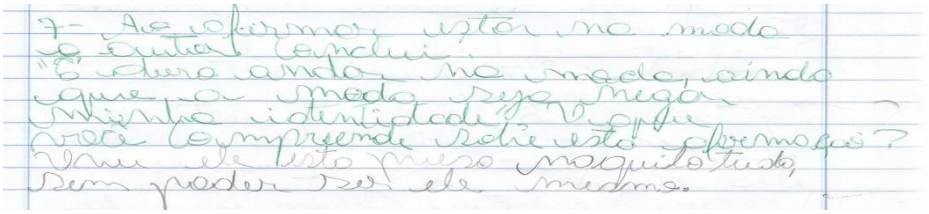


Imagem 3: Resposta do aluno C. Fonte: arquivo da pesquisadora.

Resposta do aluno C: “Que ele está preso naquilo tudo, sem poder ser ele mesmo”.

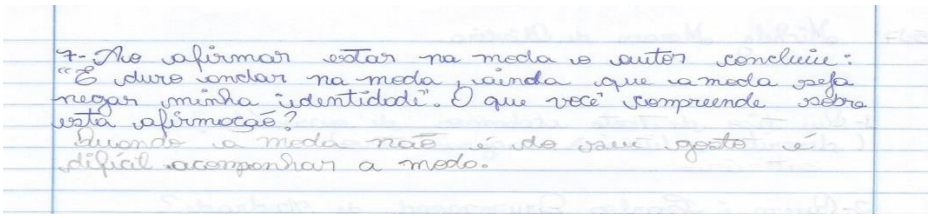


Imagem 4: Resposta do aluno D. Fonte: arquivo da pesquisadora.

Resposta do aluno D: “Quando a moda não é do seu gosto é difícil acompanhar a moda”.

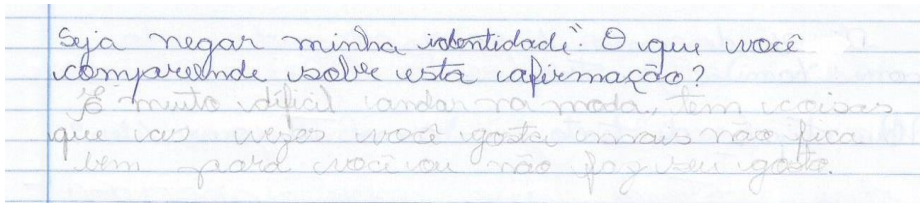


Imagem 5: Resposta do aluno E. Fonte: arquivo da pesquisadora.

Resposta do aluno E: “É muito difícil andar na moda, tem coisas que às vezes você gosta mais não fica bem para você ou não faz seu gosto”.

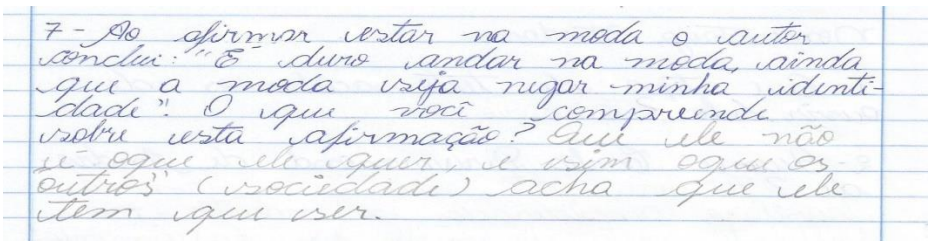


Imagem 6: Resposta do aluno F. Fonte: arquivo da pesquisadora.

Resposta do aluno F: “Que ele não é o que ele quer, e sim o que os outros (sociedade) acha que ele tem que ser”.

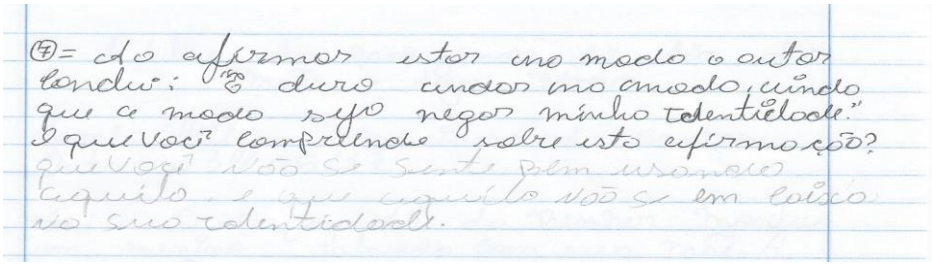


Imagem 7: Resposta do aluno G. Fonte: arquivo da pesquisadora.

Resposta do aluno G: “Que você não se sente bem usando aquilo, e aquilo não se encaixa na sua identidade”.

Por essas e outras respostas dos demais alunos percebe-se que há uma criticidade em suas palavras e demonstraram conhecimento de que, seguir os padrões da moda impostos pela sociedade nem sempre satisfaz ao gosto das pessoas.

Novamente Micheletti e Gebara (2006, p.42), nos fazem refletir sobre o que significa a expressão "estar na moda" no poema:

> estar na moda" significa abrir mão da identidade, o que pode parecer exagerado para quem, como nós, está, em maior ou menor grau, voluntária ou involuntariamente, imerso nessa moda. Os sentimentos do eu em face de sua situação são contraditórios, pois afirma que isso *é doce*, mas percebe, pois registra pela concessiva (*ainda que*) que, para "estar na moda", é preciso negar a sua identidade. Talvez seja essa posição ambivalente a responsável por uma das maiores dificuldades para os mais jovens entenderem no poema a expressão *provador de longa idade* que ainda se incomoda. É provável que seja a sua *longa idade* que o faça parar, refletir e construir a sua forma de resistência: escrever o poema (MICHELETTI & GEBARA, 2006, p.42).

Com essa atividade observei que os alunos desenvolveram sua criticidade no que se refere às práticas de consumismo. Nota-se que eles não querem perder sua própria identidade para seguir tendências da moda.

**Reflexão sobre consumo, consumismo e consumidor.**

Após a atividade com o poema, realizamos um momento de discussão sobre o que significam os termos consumo, consumismo e consumidor. Para esse momento direcionei algumas perguntas: Qual a diferença de consumismo e consumo? O que é ser um consumidor consciente? De que forma podemos nos tornar consumidores conscientes? Com essas questões os alunos iniciaram uma discussão. Cada um expressou o que sabia a respeito dessas palavras. Novamente foi necessário o uso do dicionário para descobrirem a diferença entre consumo e consumismo. Então descobriram que consumo significa comprar produtos necessários e consumismo significa comprar com exagero, muitas vezes sem necessidade.

Novamente trazemos a reflexão de Micheletti e Gebara (2006, p.38) que falam sobre a ação de consumir:

> Hoje em dia, a frase parodiada "consumir ou não consumir, eis a questão" parece mais adequada do que a original de Shakespeare em que ser ou não ser era a questão. Já instaurados no mercado, temos a ilusão da escolha, mas na verdade o que depende do nosso gosto, de impulso pessoal? Parece-nos que é a oferta e a procura de que definem os universos nos quais podemos buscar o que desejar e como desejar. Assim, quando o "eu se encontra invadido por nomes e frases tão iguais àquelas que ele vê em outros na rua, mas tão diversas dele mesmo, há um choque que vai sendo delineado até o verso 13. Trata-se ainda nesses versos de uma distinção baseada em dois polos – o eu X propaganda... (MICHELETTI & GEBARA, 2006, p.38).

Depois disso, eles foram dando exemplos de como serem consumidores conscientes. Todos chegaram à conclusão de que não é necessário exagerar na compra de certos produtos, como roupas, calçados, eletrônicos etc. Tomar cuidado com o que é descartável, já que vivemos em um mundo consumista e diariamente são jogadas muitas embalagens na

natureza. Um dos exemplos foi sobre o reaproveitamento das embalagens para outros fins, assim não produziriam mais lixo que futuramente iria parar no meio ambiente.

Com essa discussão encerramos a atividade do primeiro dia de aula. Sugeri então que realizássemos a gravação de um vídeo em que os alunos encenariam o poema "Eu, etiqueta", da maneira como eles o interpretam na atualidade. Marcamos para o dia seguinte as gravações. Para isso eles iriam trazer alguns objetos e materiais de casa e que seriam usados por eles mesmos e para o cenário. Os alunos ficaram empolgados com essa ideia e prontamente se dispuseram a participar. Alguns manifestaram que não queriam aparecer no vídeo. Então esse grupo ficou responsável por organizar cenários e ajudar no que fosse preciso durante as gravações e edição do vídeo.

**Trabalho em grupo: A produção do vídeo literário.**

No segundo dia de aula todos trouxeram os materiais e objetos solicitados e iniciamos as gravações. Os equipamentos utilizados para este trabalho foram celulares dos alunos e a filmadora da escola. Vários ambientes do espaço escolar serviram de cenário para as gravações: refeitório, biblioteca, sala de aula, sala dos professores e pátio da escola. Esse momento promoveu muita descontração e criatividade entre os alunos, pois eles espontaneamente criavam as cenas de acordo com a narrativa do poema. Alguns seguravam a filmadora e gravavam as cenas, outros criavam os roteiros. As cenas eram mudas, os alunos apenas faziam gestos ou expressões que tinham a ver com o conteúdo do poema. Alguém sempre tinha uma cópia do poema em mão para não ser esquecido nenhum verso. Depois de tudo gravado, fomos baixar e editar as imagens no laboratório de informática. Utilizamos o programa *Movie Maker* para cortar cenas desnecessárias e colocar as imagens junto com a narrativa do poema.

Por unanimidade os alunos quiseram utilizar a voz do ator Paulo Autran na montagem do vídeo, a mesma voz que aparece no vídeo que assistiram em sala. Quando questionei porque eles queriam usar aquela voz e não a voz deles mesmos declamando o poema, teve um aluno que disse: "*É porque essa voz parece a do próprio Carlos Drummond de Andrade falando*".

Nem todos os versos do poema puderam ser encenados. Os ambientes de praia e bares, por exemplo. Então juntamos algumas imagens pesquisadas na internet, com palavras e frases escritas para aparecer em determinado momento do vídeo. Esse trabalho foi muito demorado e não teve com terminá-lo no mesmo dia. Então, os últimos detalhes da edição do vídeo foram feitos por mim em outro dia sem a companhia dos alunos. Isso foi necessário, pois, para surpresa deles, preparei um vídeo separado somente com as trapalhadas de gravações. Foram cenas engraçadas que promoveram momentos de descontração e muitas risadas. Tínhamos que valorizar também essas gravações.

**Apresentação do vídeo para a comunidade escolar.**

Depois de tudo pronto, combinamos de apresentar o vídeo para a comunidade escolar assistir em um evento promovido pela escola. A data escolhida foi 08 e 09 de junho de 2017, na semana de Atividades Científicas e Literárias. Nestas datas os alunos de todas as turmas apresentariam seus trabalhos. O evento aconteceria à noite, para que os pais também pudessem participar. No dia do evento, período da manhã, os alunos foram convidados a preparar o ambiente da escola juntamente com seus professores. A turma do nono ano A preparou um mural com o poema *Eu, Etiqueta*, impresso em folhas de papel sulfite e colado em um quadro envolto com tecidos. Também, para decorar o mural, os alunos recortaram imagens de modelos em revistas de moda e colaram emoldurando o poema. Este mural foi

colocado na entrada da escola. Também pensamos em aproveitar um boneco que a escola tinha para vesti-lo com roupas e enchê-lo de etiquetas de marcas famosas. As marcas foram recortadas de revistas e outras foram impressas em sulfite. O boneco ficou tão cheio de nomes de marcas que mal se podia ver suas roupas. Assim, decoramos o nosso mural que além do poema impresso de Carlos Drummond de Andrade, também recebeu os dizeres: *"Uma crítica ao consumismo".*

Durante a noite do evento as pessoas que chegavam à escola, se deparavam com aquele boneco colocado sobre uma mesa, junto ao mural. Como o boneco chamava muita atenção, as pessoas paravam para ler o poema. Aquela cena, com certeza, provocou um estranhamento e curiosidade entre todos que passaram por ali, pois o boneco trazia marcas de produtos que consumimos diariamente. Muitos fotografaram o mural e queriam aparecer nas fotos ao lado do boneco, que ficou muito famoso na escola. Inclusive os alunos escolheram um nome para dar a ele e o chamavam carinhosamente de *Carlinhos*, em homenagem ao poeta Carlos Drummond de Andrade.

Na hora em que iríamos apresentar o vídeo para as pessoas ali presentes, chamei os alunos do nono ano A, para ficarem na frente e todos conhecessem os atores e produtores do vídeo. Expliquei que foi um trabalho desenvolvido nas aulas de português e que os alunos participaram com empenho e dedicação de todo o processo das atividades. O vídeo foi apresentado para uma plateia de aproximadamente 300 pessoas que estavam participando do evento. Ao final todos aplaudiram com empolgação. Os alunos foram parabenizados pela produção do belo vídeo por muitas pessoas ali presentes: pais, professores e amigos. Os alunos se sentiram felizes com essa experiência. E eu, enquanto professora também me senti realizada e com a sensação de ter contribuído para com a aprendizagem dos alunos, no processo de letramento literário.

## Conclusão

Ao finalizar o trabalho pode-se concluir que os alunos souberam interpretar o poema *Eu, etiqueta* de Carlos Drummond de Andrade e conseguiram associá-lo à realidade do mundo contemporâneo. Mas isso só foi possível devido a um trabalho de mediação, por parte da professora, e dedicação por parte dos alunos. É essencial valorizar os alunos a cada momento do processo ensino-aprendizagem e propiciar momentos de discussões, pois cada um apresenta uma visão de mundo diferente. A motivação para a reflexão do poema foi imprescindível. Durante as gravações para o vídeo, os alunos também participaram no processo de autoria quando criaram as cenas e expressões corporais de acordo com o que dizia o poema. Bons resultados de aprendizagem são possíveis quando o professor instiga o aluno a pensar, comparar, discutir, perguntar e ampliar suas ideias. O restante do trabalho flui com criatividade. Com certeza, os alunos que participaram deste trabalho, sempre se lembrarão do escritor Carlos Drummond de Andrade e do dia em que foram os atores e criadores de um vídeo literário.

## Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de, 1902-1987. **Poesia completa: conforme as disposições do autor/Carlos Drummond de Andrade**; fixação de textos e notas de Gilberto Mendonças Teles; introdução de Silviano Santiago. 1ª ed., 3ª. Impr. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007. p.1252.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2ª edição, 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCNNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

MICHELETTI, Guaraciaba. **Leitura e construção do real: o lugar a poesia e da ficção**/Guaraciaba Micheletti, Letícia Paula de Freitas Peres, Ana Elvira Luciano Gebara - 4ª ed. - São Paulo: Cortez, 2006. – (Coleção aprender e ensinar com textos; v.4).

ZILBERMAN, Regina. ROSING, Tânia M. K. **Escola e Leitura – Velha Crise, Novas Alternativas.**1ª Ed. São Paulo. Ed. Global, 2009.

# "PLANTANDO O FUTURO E GERANDO AS LINHAS DE UM HORIZONTE VERDE-AMARELO": O DISCURSO JORNALÍSTICO SOBRE A FUNDAÇÃO DE SINOP

Leandro José do NASCIMENTO
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa de Pós-graduação em Letras
Cristinne Leus TOMÉ
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa de Pós-graduação em Letras

**RESUMO:** A fundação do município de Sinop, localizado no norte do estado de Mato Grosso, em 14 de setembro de 1974, ganhou espaço em diferentes veículos de comunicação, em especial nos jornais impressos mato-grossenses e até mesmo nos nacionais. Ao receber ampla cobertura jornalística, mediante o envio de repórteres correspondentes de diferentes empresas, algumas oriundas de outros estados, para a região pouco conhecida e situada em meio à floresta Amazônica, a inauguração apresentou-se como um grande evento para a época. Tomando-se a mídia como determinante na constituição de sentidos, este artigo disserta sobre a construção de sentidos sobre a fundação de Sinop. Para promover tal reflexão, a pesquisa, que metodologicamente caracteriza-se como bibliográfica, adota como corpus de análise a reportagem veiculada em 17 de setembro daquele mesmo ano, sob o título "Cidade SINOP, o Exemplo da Confiança dos Brasileiros". Publicada na edição de número 6.896 do jornal **O Estado de Mato Grosso**, a produção faz referência ao acontecimento histórico e ao projeto instituído pela Colonizadora SINOP, empresa paranaense responsável pela criação da cidade e também por sua nominação. Nessa trajetória, a investigação ampara-se nos pressupostos teóricos da Análise de Discurso, a partir de Michel Pêcheux e Eni Orlandi, mobilizando-se em torno de noções teóricas como o discurso, formação imaginária, aqui relacionada ao imaginário sobre Sinop, e a formação discursiva. Para se compreender o papel do discurso jornalístico como uma prática que seleciona os acontecimentos a serem divulgados em uma determinada época, a pesquisa recorre também aos apontamentos da autora Bethania Mariani. Nas páginas do jornal impresso, a Sinop que se apresenta na reportagem é associada a uma "cidade de esperança". Dessa forma, conclui-se ter sido esta um exemplo perfeito da articulação e integração entre a tríade governo, povo e iniciativa particular.
PALAVRAS-CHAVE: discurso jornalístico; fundação de Sinop; análise de discurso

***ABSTRACT**: The foundation of Sinop municipality, located in the north of Mato Grosso state, on September 14th., 1974, gained space in different communication means, especially the printed Mato Grosso newspapers and even the national ones. Receiving extensive journalistic coverage, by sending correspondent reporters from different companies, some of which came from other states, to the little known region and located in the midst of the Amazon forest, the inauguration was a great event for the time. Taking the media as determinant in the constitution of meanings, this article discusses the construction of meanings on the Sinop foundation. In order to promote such reflection, the research, methodologically characterized as bibliographical, adopts as corpus of analysis the report published on September 17th. of that same year and under the title of "SINOP City, the Example of Brazilian's Confidence." Published in the edition number 6.896 of the "O Estado de Mato Grosso" newspaper , the production refers to the historical event and to the project created by the Sinop Settlement, a company from Paraná that was responsible for the*

*city creation and also for its nomination,. In this trajectory, the research is based on the theoretical assumptions of Discourse Analysis, according to Michel Pêcheux and Eni Orlandi, mobilizing around theoretical notions such as the discourse, imaginary formation, here related to the imaginary about Sinop, and discursive formation. In order to understand the role of journalistic discourse as a practice that selects the events to be published in a given period, the research also draws on the author Bethania Mariani's notes. In the pages of the printed newspaper, Sinop that appears in the article is associated with a hope city. In this way, it was concluded that it was a perfect example of the articulation and integration among the triad: government, people and private initiative.*
*KEYWORDS: journalistic discourse; Sinop foundation; discourse analysis*

## Introdução

A inauguração do município de Sinop, em 14 de setembro de 1974, estabeleceu-se como um importante marco na região Médio Norte de Mato Grosso. Acompanhada por dezenas de pessoas, dentre as quais profissionais da imprensa vindos de vários Estados do país, a festa foi amplamente divulgada em diferentes veículos de comunicação da época, em especial nos jornais impressos. Nos registros da mídia é possível encontrar o momento retratado por meio de fotos ou notícias.

No jornal impresso **O Estado de Mato Grosso**, por exemplo, a notícia ganhou destaque na edição que circulou três dias após a solenidade, isto é, em 17 de setembro daquele mesmo ano. Sob o título de "Cidade SINOP, o Exemplo da Confiança dos Brasileiros", a reportagem apresentava a recém-criada cidade, elencando o papel da Colonizadora Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná (SINOP S/A) na viabilização do projeto e como o ato público contou com a presença de convidados ilustres e autoridades de diferentes segmentos (político, religioso, empresarial), dentre os quais o ministro do Interior, Rangel Reis.

Sinop foi uma das quatro cidades criadas pela Colonizadora SINOP S/A em Mato Grosso: o histórico empresarial do grupo começou com Vera (1972), depois Santa Carmem (1974) e Cláudia (1978), todas compondo a Gleba Celeste, uma vasta área com 645 mil hectares sobre a qual foram fundados os municípios (TEIXEIRA, 2006).

Este artigo, em que se analisa a produção de sentidos sobre a cidade de Sinop a partir do texto jornalístico veiculado em **O Estado de Mato Grosso**, é resultado de parte das reflexões promovidas pelo projeto de pesquisa Leituras urbanas e suas materialidades discursivas socioambientais no norte de Mato Grosso, instituído pela portaria nº 3.214, na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *campus* de Sinop. Traz como corpus de análise a edição 6.896 do referido periódico jornalístico. Ao nos referirmos ao texto, não estamos fazendo alusão a uma ou outra unidade fonética, morfológica, de letras, palavras ou frases, mas trabalhando-o sob a perspectiva de seu funcionamento. Ou seja,

> A leitura aparece não mais como simples decodificação mas como a construção de um dispositivo teórico. [...] A noção de 'dispositivo' tem, para mim, um sentido preciso que leva em conta a materialidade da linguagem, isto é, sua não-transparência e coloca a necessidade de construir um artefato para ter acesso a ela, para trabalhar sua espessura semântica – linguística e histórica – em uma palavra, sua discursividade. (ORLANDI, 2012, p. 21).

Segundo a mesma autora, ao se falar da necessidade de um dispositivo teórico exalta-se a importância da Análise de Discurso Materialista Histórica, uma disciplina teórica de interpretação que fornece novos gestos de leitura porque trabalha a "opacidade do texto e vendo nesta opacidade a presença do político, do simbólico, do ideológico, o próprio fato do funcionamento da linguagem: a sua inscrição história para que ela signifique." (ORLANDI, 2012, p. 21).

Ainda referindo-se ao funcionamento discursivo, Orlandi (2001, p. 232) diz que "é através da caracterização dos funcionamentos discursivos que podemos determinar as formações discursivas que, por sua vez, são definidas por sua relação com a formação ideológica." Quando o assunto é o jornalismo, procuramos empreender análises cientes de seu papel. É neste contexto que Mariani (2003, p. 33) apresenta-nos o discurso jornalístico como "parte no processo de seleção dos acontecimentos que serão recordados no futuro." Desta forma, ele conecta diferentes períodos e, nessa direção, fixa sentidos.

## O jornal O Estado de Mato Grosso

Ao registrar os fatos, "a mídia impressa se apresenta com a possibilidade de registro de sentidos variados na temporalidade histórica, significando a sociedade" (PITOMBO-OLIVEIRA et. al., 2013, p. 4). Desta maneira, na medida em que informa, a mídia constrói memória por meio de suas notícias, artigos ou produtos em geral (com viés jornalístico ou publicitário).

Fundado em agosto de 1939 sob a administração de Archimedes Pereira Lima (ANDRADE, 2016), o periódico **O Estado de Mato Grosso** veiculava em suas páginas conteúdos diversos que retratavam os acontecimentos do Estado. Na época da veiculação da reportagem sobre a fundação de Sinop, o veículo encontrava-se em seu 35º ano de funcionamento e edição de número 6.896.

Figura 01– Capa do jornal "O Estado de Mato Grosso"



GRUPO financial

Farmacias de Plantão Para Hoje

Drogaria Avenida
Farmacia SALUTE

JÁ TEVE INICIO O RECOLHIMENTO DO INCRA — É MAIS UM SERVIÇO DO FINANCIAL.

O ESTADO DE MATO GROSSO

ORGÃO INDEPENDENTE A SERVIÇO DE MATO GROSSO

DIARIO MATUTINO

EDITORA CUIABÁ LTDA.

Fundado em 27 de Agôsto de 1939

Cuiabá, (Terça-feira), 17 de setembro de 1974 ANO XXXVI — Nº 6.896

# Siderúrgica em Corumbá: Estudos em Fase Final

## Cidade SINOP, o Exemplo da Confiança dos Brasileiros nos Destinos do País

CIDADE SINOP (Especial) — Ao inaugurar a "Cidade SINOP", em solenidade realizada sábado último com a presença de destacadas autoridades federais, estaduais e municipais, o ministro Maurício Rangel Reis, do Interior, além ou que ela pode ser apresentada como o grande exemplo da confiança que os brasileiros depositam nos destinos do País. Em seu pronunciamento, além da mensagem pessoal, do Presidente Enerto Geisel, de estímulo e apoio ao empreendimento que vem sendo desenvolvido pela Colonizadora SINOP na região, o titular do Ministério do Interior realçou "que não há outra forma de se desenvolver este imenso País e esta imensa região, senão através de uma articulação perfeita, uma integração absoluta entre o go-

sente à solenidade de inauguração da Cidade SINOP, o prof. Sebastião Aroldo Kastrup, secretário de Planejamento e representante do governador José Fragelli, sr. Nelson Jairo de Farias, superintendente da SUDECO, sr. Hélio Palma diretor do INCRA e inúmeras outras autoridades. As cerimonias foram iniciadas com o hasteamento das bandeiras do Brasil e de Mto Grasso e descerramento da placa comemorativa, onde estão inscritos os nomes de todos os principais integrantes dos governos federal e estadual e uma frase que diz "no tamanho desta minha terra, floresta inconquistada, até ontem. Hoje, no respeito ao que Deus nos deu, a coragem brasileira ergue, com trabalho, o pendão das verdes esperanças, no desenho de um [illegible]

O secretário Sebastião Kastrup, do Planejamento e Coordenação Geral, informou ontem que até meados de novembro estarão concluidos os estudos referentes à implantação de uma unidade de redução direta de minério de ferro-esponja, em Corumbá, que estão sendo realizados pelo governo de Mato Grosso. A unidade siderúrgica, que aproveitará todo o potencial de 50 bilhões de toneladas de minério de ferro existente no morro do Urucum, terá capacidade inicial, na sua primeira fase, de 500 toneladas, aumentando, na segunda fase, para 1 milhão de toneladas.

O projeto de viabilidade, incorporando aos estudos que estão sendo realizados, após concluido será entregue ao Consider para aprovação.

No momento, segundo revelação do Secretário do Planejamento, o governo está estudando também o aproveitamento das reservas de manganês, de Corumbá, estimadas em 200 milhões de toneladas, para fabricação de ferro-liga.

A instalação da unidade de redução direta de minério ferro para produção de ferro-esponja, é [illegible] pelo Ministério das Minas e Energia, estando o problema agora na dependência da aprovação do projeto de viabilidade a ser apresentado ao Consider. No próximo dia 2 de outubro, o secretário Sebastião Kastrup irá a Brasília a fim de manter contatos com vários ministérios para estudos relacionados a maneira pela qual o governo federal participará do empreendimento.

Fonte: O Estado de Mato Grosso, 1974.

Naquela terça-feira, 17 de setembro de 1974, o jornal descreveu a solenidade de inauguração de Sinop acompanhada por aproximadamente 7 mil pessoas, além de fazer referência às ações da Colonizadora SINOP S/A na área da Gleba Celeste.

> Ao inaugurar a "Cidade SINOP", em solenidade realizada sábado último com a presença de destacadas autoridades federais, estaduais e municipais, o ministro Maurício Rangel Reis, do Interior, afirmou que ela pode ser apresentada como o grande exemplo da confiança que os brasileiros depositam nos destinos do País. (O ESTADO DE MATO GROSSO, 1974, p. 01).

A notícia destacou, ainda, a articulação realizada entre o Governo Federal e as empresas de capital privado no processo de ocupação da Amazônia brasileira, dizendo que "não há outra forma de se desenvolver este imenso país e esta imensa região, senão através de uma articulação perfeita, uma integração absoluta entre o governo, o povo e a iniciativa particular" (O ESTADO DE MATO GROSSO, 1974, p. 01), afirmou, na ocasião, o então ministro Rangel Reis em seu pronunciamento oficial. Naquele período, a ocupação da Amazônia era considerada prioridade nos planos do Estado brasileiro e as ações realizadas para efetivar tal plano baseavam-se no princípio da "segurança nacional" (TEIXEIRA, 2006, p. 24).

Em setembro de 1974, o jornal ressaltou a importância socioeconômica da cidade recém-inaugurada, em que já era possível vislumbrar uma nova possibilidade de desenvolvimento em meio à Amazônia brasileira. Ao apresentar uma das falas do colonizador Enio Pipino durante o ato, **O Estado de Mato Grosso** demonstrou as investidas da Colonizadora SINOP S/A na área, como forma de assegurar diferentes mecanismos de geração de renda e desenvolvimento econômico. Desta forma, a prática discursiva atuou na construção de sentidos sobre a cidade. Em um trecho da reportagem, a publicação pontuava:

> Localizada no eixo da BR-163, distante 500 quilômetros de Cuiabá e pouco mais de 1.000 quilômetros de Santarém, a "Cidade Sinop" possui todas as características de poder vir a desempenhar importante papel na ocupação do imenso vale amazônico. Beneficiada por um sistema viário implantado em toda a Gleba Celeste, que já conta com 912 quilômetros de estradas, a localidade poderá vir a contar, brevemente, com uma fábrica de papelão, com investimento de 26 milhões de cruzeiros. Em toda a área, resultantes de pesquisas realizadas pela empresa colonizadora, já existem plantados mais de 400 mil covas de café "arábica", variedades "Mundo novo" e "Catuai" e "robusta", nas variedades "Conilon" e Guarani. Algumas covas, com pouco mais de dois anos, já produziram este ano, verificando-se que a média foi a de 25 sacos em côco, por 1.000 pés. (O ESTADO DE MATO GROSSO, 1974, p. 01).

A maior parte das pessoas que se mudou para Sinop era proveniente do Sul brasileiro, especialmente Paraná e Rio Grande do Sul. O efetivo fazia parte de um contingente de migrantes que se deslocou, conforme Arruda (1997, apud SOUZA, 2015, p. 421), em busca de condições de vida: "[...] levaram projetos de uma vida com fartura em terras desconhecidas e supostamente cheias de riquezas. Um lugar do 'café sem geada' onde existiria muita terra para seus filhos juntos."

Segundo Philippsen (2007), os primeiros migrantes começaram a chegar em Sinop ainda em 1972. Na época, a região era desprovida de infraestrutura, visto que a BR-163, principal rodovia de acesso à área, chegou à região no ano de 1974. A estrada federal começou

a ser aberta em 1972, inserida no Programa de Integração Nacional (PIN), para facilitar o fluxo e o deslocamento para regiões que passariam a ser exploradas economicamente.

Na rodovia Cuiabá-Santarém, a pavimentação asfáltica chegou apenas no ano de 1984, promovendo-se "não só a ocupação, bem como investimentos de capital trazidos por grandes empresas que, aproveitando-se dos incentivos propiciados pelo governo federal, como a política de juros baixos, instalam-se neste espaço territorial." (PHILIPPSEN, 2007, p. 26).

Figura 02 – Reportagem sobre a inauguração de Sinop.



# Cidade SINOP, o Exemplo da Confiança dos Brasileiros nos Destinos do País

CIDADE SINOP (Especial) — Ao inaugurar a "Cidade SINOP", em solenidade realizada sábado ultimo com a presença de destacadas autoridades federais, estaduais e municipais, o ministro Mauricio Rangel Reis, do Interior, afirmou que ela pode ser apresentada como o grande exemplo da confiança que os brasileiros depositam nos destinos do País. Em seu pronunciamento, além da mensagem pessoal, do Presidente Enerto Geisel, de estímulo e apoio ao empreendimento que vem sendo desenvolvido pela Colonizadora SINOP na região, o titular do Ministério do Interior realçou "que não há outra forma de se desenvolver este imenso País e esta imensa região, senão através de uma articulação perfeita, uma integração absoluta entre o governo, o povo e a iniciativa particular".

Falando sobre o trabalho do empresário Enio Pipino, o sr. Mauricio Rangel Reis disse que "o importante a salientar em sua obra é a atenção que êle dá ao aspcto social", merecendo por isso todo apoio e incentivo por parte do governo, que se encontra presente na área amazônica realizando obras de infra-estrutura que possam estimular e garantir todas as iniciativas que objetivam a ocupação e o desenvolvimento regional. Sobre a Amazonia, afirmou o ministro que ela, em breve, se transformará numa das áreas mais desenvolvidas do mundo, com o aproveitamento integral de suas extraordinárias riquezas.

sentes à solenidade de inauguração da "Cidade SINOP" o prof. Sebastião Aroldo Kastrup, secretário de Planejamento e representante do governador José Fragelli, sr. Nelson Jairo de Farias, superintendente da SUDECO, sr. Hélio Palma diretor do INCRA e inúmeras outras autoridades. As cerimonias foram iniciadas com o hasteamento das bandeiras do Brasil e de Mto Grasso e descerramento da placa comemorativa, onde estão inscritos os nomes de todos os principais integrantes dos governos federal e estadual e uma frase que diz "no tamanho desta minha terra, floresta inconquistada, até ontem. Hoje, no respeito ao que Deus nos deu, a coragem brasileira ergue, com trabalho, o pendão das verdes esperanças, no desenho de um futuro de prosperidade para todos nós".

Logo após esta cerimonia, o ministro Rangel Reis e autoridades, acompanhados pelas 7 mil pessoas que estiveram presentes ao acontecimento, percorreram vários locais da cidade, ocasião em que foram inaugurados melhoramentos colocados à disposição de seus moradores. Foi realizado também, na principal rua da "Cidade SINOP", um desfile de alunos dos cursos de primeiro grau que já funcionam nas tres cidades implantadas na Gleba Celeste pela empresa colonizadora.

CONQUISTA MAIOR

O sr. Enio Pipino, diretor da Colonizadora S/

CONCLUI NA PAGINA 2

CONCLUSÃO DA 1ª

NOP, fazendo uso da palavra no decorer das solenidades disse que "nesta inauguração há muito que se dizer no sentido da consagrada vontade do povo e do governo do Brasil de realizar, pacificamente, a maior conquista que os brasileiros poderiam concretizar no contexto de 400 anos de nossa história".

A continentalidade amazônica — declarou — outrora envolta nos mitos de intocabilidade que os portugueses criaram do "inferno verde", para proteger a área das incursões holandesas e de outros povos, está aí como desafio às forças da nacionalidade. Partindo-se do consenso de que a Amazonia há de ser conquistada pelos brasileiros, um conjunto de decisões governamentais foi colocado à disposição do povo para que, na saga amazonense, se evidenciasse sua coragem, pioneirismo, audácia e poder para construir a afirmação nacional. Se a Transamazônica, sob a tutela do poder governamental, plasma, na imensidão das selvas, a certeza de posse histórica e efetiva, a Cuiabá-Santarém, pelo seu aspecto de integração, constitui chamamento para que as forças do povo venham somar sua missão àquela do Brasil de afirmar-se em termos de presença nessa imensa paragens de seu território brasileiro. Lá, o poder público tem o lance da iniciativa. Aqui, ao longo da BR — 163, agricultores e empresas colonizadoras somam experiências, aceitam o repto da luta, enfrentam, no cotidiano destes verdes sem fim, a história de fazer ou não fazer nossa presença patricia nestas regiões.

Esta cidade de esperança — afirmou depois o dirigente da empresa — que começa a pontilhar o mapa das afirmações brasileiras da integração amazônica, é evidência de começo de vigorosa realidade. Com ela, respondemos concretamente ao apelo de conciência do governo do Brasil e de toda a nossa gente, de que não devemos ficar letargizados no curso da imensidão da história de nossa Pátria.

Depois de agradecer a presença do ministro Rangel Reis, do representante do governador Fragelli e das autoridades, pelo apoio que sempre dêlerearam ao empreendimento, o sr. Enio Pipino declarou que "estamos nos começos desta cidade na Amazonia, plantando o futuro e gerando, nas perspectivas de ocupação destas terras, as linhas de um horizonte verde-amarelo na continentalidade

## Exemplo da Confiança

PAGINA

brasileira".

Pedimos ao ministro Rangel Reis — acrescentou — que nos faça a marcê de transmitir ao eminente Presidente Ernesto Geisel a certeza sincera de que esta obra é a resposta da coragem de brasileiros de tornar irreversivel a integração da Amazonia na realidade da nação.

TRABALHO DE CONSTRUÇÃO

Em sua oração, o sr. Enio Pipino fez referência ao trabalho desenvolvido pela sua empresa (com mais de 25 anos de experiências na região norte do Paraná) em pouco mais de dois anos em área de 150 mil alqueires localizada no eixo da Cuiabá-Santarém, onde se situam as Cidades "SINOP", inaugurada sábado ultimo, a "Vera" e a "Santa Carmem", que ontem, dia 15, também foi oficialmente entregue aos seus moradores. Muito embora as tres cidades tenham até agora uma população de 16 mil habitantes, que ali encontra basicamente o necessário e indispensável para sua sobrevivência e bem-estar, como escola, assistência médica, agência postal e casas comerciais.

Localizada no eixo da BR-163, distante 500 quilometros de Cuiabá e pouco mais de 1.100 quilometros de Santarém, a "Cidade SINOP" possui todas as caracteristicas de poder vir a desempenhar importante papel na ocupação do imenso vale amazônico. Bem-situada por um sistema viário implantado em toda a Gleba Celeste, que já conta com 912 quilometros de estradas, a localidade poderá também vir a contar, brevemente, com uma fábrica de papelão, com investimento de 26 milhões de cruzeiros. Em toda a área, resultantes de pesquisas realizadas pela empresa colonizadora, já existem plantados mais de 400 mil pés de café "arábica", variedades "Mundo Novo" e "Catuai" e "robusta", nas variedades "Conilon" e "Guarani". Algumas covas, com pouco mais de dois anos, já produziram este ano, verificando-se que a média foi a de 25 sacos em côco, por 1.000 pés.

Segundo informaram técnicos da empresa, o comportamento do café tem sido muito bom, superando mesmo as expectativas. Já está previsto, para os próximos anos, o plantio de outros 2 milhões de pés. Mas além do café existem plantados o arroz, com resultados satisfatórios, a mandioca que se revela extremamente adaptável à região, o feijão, e outras culturas, como o cacau, guaraná, sorgo, milho, mamona, algodão e soja, todas em escalas ainda experimentais.

OCUPAÇAO DA AREA

Até o momento mais de 80 por cento dos lotes rurais demarcados pela empresa já pertence aos colonos que se transferiram para a área, admitindo a colonizadora que até 1978 toda a gleba esteja definitivamente ocupada, verificando-se antecipação de 5 anos da conclusão prevista no projeto apresentado ao INCRA e a SUDAM.

Um complexo de situações reais, já observadas na gleba — afirma o sr. Enio Pipino — impõe o interesse para a agro-industria. Assim, o volume crescente de produtos agropecuários, seu melhor aproveitamento, vantagens da comercialização, são fatores que aliados à posição de meio em que se encontra a área, determinaram as primeiras providências visando a motivação de interesses para a industrialização da cana-de-açucar, mandioca, tomates e frutíferas, já tendo a colonizadora entrado em contato com entidades e empresas para os estudos iniciais sobre a viabilidade desses empreendimentos.

Como área nova, na qual apenas agora começa a chegar o homem brasileiro, a região reivindica vários melhoramentos, entre os quais a criação de uma escola rural, na "Cidade SINOP", com recursos do PIPMO, que teria como grande objetivo o desenvolvimento de estudos e pesquisas agronômicas destinados a facilitar a ocupação da área; construção de armazens da CIBRAZEM; implantação de projetos de abastecimento de água, pelo Banco Nacional de Habitação e execução de um programa de geração e distribuição de energia elétrica. O pensamento, na área, e transmitido às autoridades presentes à inauguração da "Cidade SINOP", é no sentido do aproveitamento de uma das tres opções existentes: extensão de uma linha de transmissão a partir da Usina de Alto Paraguai, da Centrais Elétricas Matogrossenses, aproveitamento da força hidráulica do "cachoeirão" do rio Teles Pires ou, então, a implantação de uma rede de diesel.

Para além de apresentar Sinop para leitores de fora da cidade, a reportagem sobre a fundação do município encontra-se envolvida por uma rede de sentidos capaz de proporcionar, também, a construção de um imaginário sobre a cidade.

## O discurso do jornal e a produção de sentidos sobre Sinop

Segundo Michel Pêcheux (2014a, p. 81) o discurso é definido como "efeito de sentidos" entre interlocutores. Para tais sentidos se estabelecerem, é preciso levar em conta as condições de produção a partir das quais o discurso nasce, a ideologia, o próprio espaço

discursivo, a formação discursiva ao qual se vincula e a memória discursiva, sendo estes preceitos teóricos que se solidificam na teoria materialista da Análise de Discurso.

Na matéria jornalística em análise, encontramos traços de uma memória discursiva que é anterior à abertura de Sinop. Ela alude ao discurso governamental da ocupação da Amazônia, mediante articulação de diferentes frentes de trabalho, a saber: a) empresa e Estado: ([...] não há outra forma de se desenvolver este imenso País e esta imensa região, senão através de uma articulação perfeita, uma integração absoluta entre o governo, o povo e a iniciativa particular [...]); b) a constante busca pelo desenvolvimento socioeconômico: ([...] todo apoio e incentivo por parte do governo, que se encontra presente na área amazônica realizando obras de infra-estrutura que possam estimular e garantir todas as iniciativas que objetivam a ocupação e o desenvolvimento regional [...]); c) a geração de riqueza: ([...]) se transformará numa das áreas mais desenvolvidas do mundo, com o aproveitamento integral de suas extraordinárias riquezas [...]).

A formulação "se transformará numa das áreas mais desenvolvidas do mundo" também remete a um imaginário construído sobre a localidade, reforçando a ideia do desenvolvimento que viria.

O próprio colonizador Enio Pipino retoma a memória discursiva que coloca a ocupação da Amazônia como uma conquista encabeçada por brasileiros que se lançaram nesta aventura de forma organizada, em consonância com o desejo do governo militar da época: ([...] nesta inauguração há muito que se dizer no sentido da conjugada vontade do povo e do governo do Brasil de realizar, pacificamente, a maior conquista que os brasileiros poderiam concretizar no contexto de 400 anos de nossa história [...]).

Esta memória que opera como um já dito em outro lugar e que retorna sob a forma de outro dizer durante o processo discursivo é caracterizada na Análise de Discurso como o Interdiscurso.

> O interdiscurso determina a formação discursiva. E o próprio da formação discursiva é dissimular na transparência do sentido, a objetividade material contraditória do interdiscurso que a determina. Essa objetividade material contraditória reside no fato de que algo fala sempre antes em outro lugar e independentemente. [...] Ele é constituído de todo dizer já-dito. Ele é o saber, a memória discursiva. Aquilo que preside todo dizer. É ele que fornece a cada sujeito sua realidade enquanto sistema de evidências e de significações percebidas, experimentadas. E é pelo funcionamento do interdiscurso que o sujeito não pode reconhecer sua subordinação-assujeitamento ao Outro (inconsciente), pois, pelo efeito de transparência esse assujeitamento se apresenta sob a forma de autonomia. (ORLANDI, 2015a, p. 20-21).

Em se tratando da Formação Discursiva, na reportagem jornalística, as práticas discursivas reforçam uma Formação Discursiva ligada ao fator desenvolvimentista da ocupação da região amazônica enquanto afirmação nacional:

> ([...] Partindo-se do consenso de que a Amazônia há de ser conquistada pelos brasileiros, um conjunto de decisões governamentais foi colocado à disposição do povo para que, na saga amazonense, se evidenciasse sua coragem, pioneirismo, audácia e poder para construir a afirmação nacional [...])

> [...] Esta cidade de esperança – afirmou depois o dirigente da empresa – que começa a pontilhar o mapa das afirmações brasileiras da integração amazônica é evidência de começo de vigorosa realidade. Com ela, respondemos concretamente ao apelo da consciência do governo do Brasil e de toda a nossa gente, de que não devemos ficar lateralizados no curso da imensidão da história de nossa pátria [...]. (O ESTADO DE MATO GROSSO, 1974, p. 02).

De acordo com a teoria materialista da Análise de Discurso, as Formações Discursivas têm papel importante na relação com os sentidos, porque aquilo que se diz está inscrito dentro de uma ou mais FD e, na medida em que o dizer é afetado por essas formações, adquire novos sentidos. Nessa direção, Orlandi (2015b, p. 41) pontua que:

> Por aí podemos perceber que as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas que se inscrevem. As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja. Tudo que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. E isto não está na essência das palavras, mas na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele. O estudo do discurso explicita a maneira como a linguagem e ideologia se articulam, se afetam em sua relação recíproca.

No que concerne à definição teórica para a Formação Discursiva, Pêcheux (2014b, p. 147) esclarece que esta corresponde àquilo que, a partir de uma determinada formação ideológica ou mesmo posições assumidas em dadas conjunturas, vai determinar "[...] o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.)." Além da FD, outra formação também exerce influência na relação com os sentidos: a Formação Imaginária. Se pensadas de forma integrada, podemos compreender como ambas irão operar no funcionamento do discurso. Gomes (2007, p. 561) lembra:

> Nesse aspecto, deve-se evitar conceber o imaginário a partir de um subjetivismo em que se desconsidere a exterioridade a que o discurso está submetido. Por isso, essa formação só pode ser compreendida após o desvelamento das FD e da ideologia, pois somente nesse momento as imagens resultantes de projeções (acerca de si mesmo, do mundo e do objeto estudado) poderiam ser completamente compreendidas.

Conforme Orlandi (2015b, p. 38), os "mecanismos de funcionamento do discurso repousam no que chamamos formações imaginárias." Isto porque, de acordo com a autora,

> Assim não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para posições dos sujeitos no discurso. Essa é a distinção entre lugar e posição. (ORLANDI, 2015b, p. 38).

No caso do discurso jornalístico sobre a fundação de Sinop, o imaginário construído sobre a cidade a coloca como uma resposta aos propósitos da colonização: ([...] esta obra é a resposta da coragem de brasileiros de tornar irreversível a integração da Amazônia na realidade da noção). Ao lado de suas co-irmãs, Sinop é um lugar onde tudo está ao alcance e disponível para que o homem sobreviva, mesmo em um período de poucas condições infraestruturais: ([...] ali encontra basicamente o necessário e indispensável para sua sobrevivência e bem estar, como escola, assistência médica, agência postal e casas comerciais). Essas condições possibilitariam a sobrevivência na área, mesmo na primeira parte dos anos de 1970.

No dizer do colonizador Enio Pipino, a imagem de Sinop conecta-se à Nação brasileira, pois, embora recém-criada, assumia o protagonismo na região, ao estabelecer novas possibilidades e futuro ao migrante: ([...] Estamos nos começos desta cidade na Amazônia, plantando o futuro e gerando, nas perspectivas de ocupação destas terras, as linhas de um horizonte verde-amarelo na continentalidade brasileira.). A formulação "linhas de um horizonte verde-amarelo" remete à Pátria e ao sentido de patriotismo atribuído pelo colonizador Enio Pipino ao seu projeto.

Ainda conforme o sentido que se faz presente em **O Estado de Mato Grosso**, o imaginário sobre Sinop remete a uma cidade desenvolvimentista e cujo estabelecimento ocorreu em consonância com os anseios do Estado brasileiro. Este efeito de sentido, apesar de ser expresso no discurso jornalístico de 1974, encontra-se presente em outras práticas discursivas que fazem referência à Sinop nos tempos atuais. Na medida em que os discursos movimentam-se, da mesma forma os efeitos de sentidos também.

## Considerações finais

A presente investigação procurou refletir sobre os efeitos de sentidos sobre a fundação de Sinop a partir da prática discursiva presente no jornal **O Estado de Mato Grosso**, de 17 de setembro de 1974. Sinop foi construída para ser um projeto bem sucedido, modelo na Gleba Celeste e referência para a região Médio Norte de Mato Grosso. De acordo com os efeitos de sentidos, a cidade deveria se apresentar como um polo de desenvolvimento e ser responsável por fomentar as migrações naquela região. Além de carregar em seu nome a marca da SINOP S/A, Sinop recebeu, desde o princípio, maior publicidade frente às demais cidades co-irmãs e uma das estratégias utilizadas para construir o imaginário sobre a cidade foi o uso da mídia, a partir da veiculação de reportagens.

Desta forma, é possível considerar que o discurso jornalístico exerceu - e ainda exerce - papel de destaque na construção de sentidos sobre Sinop devido a sua capacidade de articular diferentes períodos da história e os acontecimentos que deles fizeram/fazem parte. Uma importante consideração de Mariani (2003, p. 33) lembra-nos que o "discurso jornalístico (assim como qualquer outra prática discursiva) integra uma sociedade, sua história. Mas ele também é história, ou melhor, ele está entranhado de historicidade."

Podemos especificar que, em relação à Sinop, os sentidos se darão a partir da relação com as condições de produção, as formações discursivas, o imaginário, a ideologia. Em **O Estado de Mato Grosso** a inauguração da cidade suscita novas possibilidades de interpretação quando deixamos de lado o texto somente como fato jornalístico para observarmos seu funcionamento.

**Referências**

EDITORA CUIABÁ LTDA. Cidade SINOP, o Exemplo da Confiança dos Brasileiros. **O Estado de Mato Grosso**, Mato Grosso, p. 1-2, 17 set. 1974.

GOMES. Antonio Marcos Tosoli. Do Discurso às Formações Ideológica e Imaginária: análise de discurso segundo Pêcheux e Orlandi. **Revista Enfermagem UERJ**, v.15, n.4, p. 555-562, out/dez; 2007. Disponível em: <http://www.facenf.uerj.br/v15n4/v15n4a13.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

MARIANI, Bethania. Os primórdios da imprensa no Brasil (ou: de como o discurso jornalístico constrói memória). In: ORLANDI, Eni (Org.). **Discurso fundador**: a formação do país e a construção da identidade nacional. 3. ed. Campinas: Pontes, 2003. p. 31-42.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento**. Campinas: Pontes, 2001.

_____.Análise de Discurso. In: _____; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (Org). **Discurso e Textualidade**. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015a. p. 13-35.

_____. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015b.

_____. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise.; HAK, Tony (Org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014a. p. 59-158.

_____. A forma do sujeito do discurso. In:_____. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Campinas: Unicamp, 2014a. p. 145-168.

PHILIPPSEN, N. I. **Mídia Impressa e heterogeneidade**: polêmicas da esfera da atividade madeireira no espaço discursivo da Amazônia Legal. 2007. 126 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). UFMT: Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. 2007.

PITOMBO-OLIVEIRA, Tânia; STRAUB, Sandra Luzia Wrobel; TOMÉ, C. L.; SODRÉ, K. K. R. Discurso e identidade: o papel do jornal o sinopeano na construção de um imaginário do município de Sinop e da posição sujeito sinopense. In: V Seminário de Informática na Educ@ção, 2013, Sinop. **Anais eletrônicos**... Sinop: Unemat, 2013. Disponível em: < https://goo.gl/md7h4B >. Acesso em: 23 dez. 2017

SOUZA, Edison Antônio de. Sinop: Espaço e Memória. In: DIAS, M.P.L; PHILIPPSEN, N.I; STRAUB, Sandra Luzia Wrobel; PIBOMBO-OLIVEIRA, Tânia. **Amazônia**: visão caleidoscópica. Recife: Pipa Comunicação, 2015, p. 121-145.

TEIXEIRA, Luciana. **A colonização no norte de Mato Grosso**: o exemplo da Gleba Celeste. 2006. 116 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). UNESP: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia.

# NARRATIVAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONTRIBUIÇÕES PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DO LEITOR*

Lenir Maria de Farias RODRIGUES**
Mestrado Profissional em Letras/Universidade do Estado de Mato Grosso/Sinop
Genivaldo RODRIGUES SOBRINHO
Universidade do Estado de Mato Grosso/Sinop

**RESUMO**: Este artigo tem como escopo apresentar algumas contribuições da obra de Ondjaki, *Os da minha rua*, para o letramento literário e, consequentemente, para a formação leitora de alunos do Ensino Fundamental II. Para tanto, fundamenta-se no letramento literário (COSSON, 2014a, 2014 b), na leitura literária na escola (COLOMER, 2007), na lei 10.639/2003 e em outras epistemes da literatura atrelada ao ensino. A metodologia adotada é do tipo intervencionista e interpretativa no que diz às análises das releituras verbo-visuais, construídas mediante interfaces digitais, e depoimentos escritos de estudantes, gerados durante o estudo. As conclusões apontam que a inclusão de narrativas africanas, no currículo de Língua Portuguesa, amplia o repertório literário e linguístico dos alunos e gera reflexões críticas para a "desconstrução" de alguns estereótipos associados ao continente africano. O uso das tecnologias, por sua vez, agrega significados ao texto literário e estimula a criatividade dos estudantes-leitores.
PALAVRAS-CHAVE: Letramento literário; formação do leitor; narrativas africanas.

***ABSTRACT:*** *This article aims to present some contributions of Ondjaki's book, Os da minha rua, to the literary literacy and, consequently, to the formation of readers of Elementary School. For that, it is based on literary literacy (COSSON, 2014a, 2014 b), literary reading in the school (COLOMER, 2007), Law 10.639 / 2003 and other literature epistemes linked to teaching. The methodology adopted is interventionist and interpretative in terms of the analysis of verbal-visual re-readings, constructed through digital interfaces, and written testimonies of students generated during the study. The conclusions point out that the inclusion of African narratives in the Portuguese Language curriculum expands the students' literary and linguistic repertoire and generates critical reflections for the "deconstruction" of some stereotypes associated with the African continent. The use of technologies, in turn, adds meanings to the literary text and stimulates the creativity of student-readers.*
*KEYWORDS: Literary literacy; formation of the reader; African narratives.*

## Considerações iniciais

A língua portuguesa é o idioma oficial de alguns países da África, a saber: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Este fator garante certa proximidade cultural com os povos destas nações, facilitando nosso acesso às suas produções literárias, pois, em teoria, falamos a mesma língua, apesar das variações diatópicas.

* Este artigo é um recorte da pesquisa intitulada: *Letramento literário: práticas de leitura e de escrita verbo-visuais a partir de narrativas africanas e minicontos*, desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, da Universidade do Estado de Mato Grosso/ *Campus* de Sinop.
** Bolsista Capes.

Sem dúvida, a leitura de obras de ficção desses países proporciona o contato com outras culturas, outras visões de mundo, nos redime de julgamentos valorativos infundados; nos auxilia a criar vínculos humanizadores com pessoas de contextos distantes, no qual a literatura abre as sendas do "gosto" estético e dos saberes. Ademais, não podemos cancelar da nossa história o legado africano na construção do povo brasileiro e, ancestralmente, de toda a humanidade. "É importante que nossos alunos saibam que somos todos afrodescendentes, apesar de essa origem comum ser muito longínqua, pois faz cerca de 100 mil anos que nossos ancestrais Homo sapiens saíram da África para povoar outros continentes" (MUNANGA, 2012, p. 9). Esse conhecimento ajuda a aniquilar o preconceito e os estereótipos sociais "acumulados durante o período escravista e colonial que pavimentou a historiografia oficial e persiste até hoje no imaginário" (*Idem, Ibidem)*.

Com efeito, a lei 10.639, promulgada em 09 de janeiro de 2003, estabelece diretrizes e bases para a inserção obrigatória de temáticas referentes à "História e a Cultura Afro-Brasileira", no currículo do Ensino Fundamental e Médio, de modo a valorizar a "herança" africana em nossa nação. Constitui também que "§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura[19] e História Brasileiras" (BRASIL, 2003).

Pensando nisso, nos sobrevém a seguinte indagação: de que forma é possível inserir, no currículo de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, temáticas que valorizem a cultura africana, em consonância com a lei 10. 639/2003 e que, ao mesmo tempo, seja capaz de efetivar o letramento literário na escola e contribuir para a formação leitora dos alunos? Ao passo disso, como ressignificar as práticas de leitura e escrita dos alunos mediante as tecnologias digitais?

Destarte, este artigo tem como escopo apresentar algumas releituras verbo-visuais, produzidas mediante artefatos digitais, e depoimentos[20] de alunos, realizados após a leitura da obra *Os da minha rua*, do escritor angolano Ondjaki, que confirmam a contribuição das narrativas africanas para o letramento literário na escola e para a formação do leitor.

De forma a organizar tais contribuições, este texto articular-se-á em quatro partes: Letramento literário na escola, na qual se enfatiza a importância da "educação literária" sistematizada na escola como elemento promotor para a formação de leitores; Metodologia: métodos e instrumentos de investigação; na qual se descreverá, suscintamente, os procedimentos metodológicos condutores desta investigação; e, por fim, Análise das releituras verbo-visuais e depoimentos escritos seguida das Conclusões finais.

## 1 Letramento literário na escola

O letramento literário poder ser definido como um "*processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos*" (PAULINO; COSSON 2009, p. 67, grifos dos autores). Souza e Cosson (2011) elucidam que tal processo precisa da escola para se materializar, pois demanda ações educativas específicas que vão além da leitura descompromissada de textos literários. Ora, a função da literatura compreende muito mais que o entretenimento: ela desempenha um papel psicossocial na formação do homem e emerge de uma necessidade intrínseca de projeção de experiências humanas (CÂNDIDO, 2002). Em outras palavras:

[19] Os conteúdos de literatura no Ensino Fundamental e Médio, das escolas públicas do Estado de Mato Grosso, estão incorporados na disciplina de Língua Portuguesa.

[20] Textos escritos pelos alunos que testemunham/declaram suas experiências literárias após as leituras e as atividades desenvolvidas a partir das narrativas de Ondjaki.

> [...] a literatura amplia nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. [...]. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (TODOROV; 2011, p. 23-24).

A literatura ainda, argumenta Cândido (2011, p. 182): é um elemento indispensável de humanização,

> processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve e nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivo e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CÂNDIDO, 2011, p. 182).

No entanto, a apropriação dos sentidos literários precisa ser ensinada, motivada, alimentada no contexto escolar e, dependendo do modo como o aprendizado se concretiza, pode se tornar contraproducente para a formação do leitor. Zilberman (2009, p. 30) explica que "a escola pode ou não ficar no meio do caminho: se cumprir com a tarefa de modo integral, transforma o indivíduo habilitado à leitura em leitor, se não o fizer, arrisca-se a alcançar o efeito inverso, levando o aluno a afasta-se de qualquer leitura."

Não podemos esquecer que a função prioritária da escola se converte em habilitar e ampliar as competências de leitura e escrita dos estudantes, nas quais também se inscrevem as práticas literárias. Colomer (2007, p. 122) com propriedade lembra que "O ensino de literatura cumpre distintas funções educativas que confluem para a formação do leitor cada vez mais competente."

Trata-se de um grande desafio, sobretudo, no contexto contemporâneo em que se observa o desinteresse progressivo por leituras que demandam tempo e maior concentração. A sociedade é marcada por interfaces digitais, as quais oportunizam outros meios de conhecimento/entretenimento mais imediatos, como o cinema e a televisão, atraindo vertiginosamente o interesse de crianças e adolescentes. A leitura de obras/textos literários, neste cenário, parece até algo "antiquado" e supérfluo, conforme aponta Petit (2009, p.17):

> [...] nesta era do visual, alguns a consideram algo supérfluo, como um acessório de teatro que não se usa mais. Já observaram que, de vinte anos para cá, a proporção de leitores entre os jovens diminuiu, quando se poderia esperar que aumentasse devido à maior escolarização. Segundo esses, a causa seria a seguinte: aos livros, os jovens preferem o cinema ou a televisão, que identificam com a modernidade, a rapidez e a facilidade; ou preferem a música, o esporte, que são prazeres compartilhados. O livro estaria ultrapassado, de nada adiantaria chorar diante disso.

Essas ideias acabam corroborando ações pedagógicas que privilegiam outros saberes, outras leituras e manifestações culturais, reduzindo, paulatinamente, o espaço das práticas literárias na escola (COSSON, 2014b). O efeito disso é a formação de um leitor "elementar", de maneira que, "depois de dez ou quatorze anos de cultura escolar lidando com livros, não consegue usar termos específicos para caracterizar suas leituras e preferências" (COLOMER, 2007, p.51).

Sem cair nesse crivo falacioso e assumindo a posição em defesa da educação literária, constitui-se que um dos primeiros passos para se efetivar o letramento literário é a criação de uma comunidade de leitores na sala de aula (PAULINO; COSSON, 2009), a qual visa fomentar o diálogo entre a obra/texto e o leitor, mediante a criação de um sistema de interpretações compartilhadas, que enriquece a experiência literária dos sujeitos envolvidos.

Outro fator importante que interfere nesse tipo de letramento, refere-se à seleção de um *corpus* significativo de leituras literárias. Tal escolha não deve ser feita ao acaso, há de se considerar seja a qualidade das obras, seja as experiências que as leituras poderão suscitar nos alunos-leitores, sem cair na tentação de propor textos "fáceis" e "inócuos". De fato, "sabemos que não se aprende ler livros difíceis lendo apenas livros fáceis" (COLOMER, 2007, p.44).

Jouve (2012, p. 133) adverte que o ensino de literatura não deve se articular apenas em torno de obras que aprazem os estudantes, tal atitude comporta um duplo risco: "afastar-se de uma obra interessante pelo fato de sua sedução se ter atenuado; fazer estudar um texto perfeitamente banal pelo mero motivo de ele agradar por razões conjunturais [...]." Ceia (2002, p. 11) denomina essa atitude de "falácia estética", ou seja, a prerrogativa de que "em literatura tudo tem que ser muito simples e ajustado ao gosto do estudante".

Além dos fatores supracitados, no processo de apropriação literária de significados, a escrita emerge como uma importante atividade de intervenção com a literatura. "Não se trata, como argumentos, de formar escritores, mas sum oferecer aos alunos a oportunidade de se exercitarem com as palavras, apropriando-se de mecanismos de expressão e estratégias de construção de sentidos que são essenciais ao domínio da linguagem escrita" (PAULINO; COSSON, 2009, p.76).

As práticas da escrita, pelo viés do letramento literário, podem se concretizar em forma de "releituras", reflexão-interpretativa e criação. É o que vem sendo denominado de escritura de invenção, entendida por Rouxel (2012, p. 277) "como a reação escrita da leitura literária e, dessa forma, ser apreendida naquilo que revela da recepção de um texto."

Cosson (2014a), intencionado a criar um elo entre teoria e prática e associar atividades de leitura e escrita, fornece aos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio, dois procedimentos didáticos complementares: Sequência Básica (SB) e Sequência Expandida (SE), como estratégias para se trabalhar a literatura na sala de aula. Tais sequências, em linhas gerias, partem de uma motivação inicial que prepara o aluno para a leitura do texto literário, combinando momentos de leitura "solitária" e outros dialógicos, de interação e compartilhamentos das interpretações literárias entre o professor e os alunos.

Em conformidade com esses pressupostos teóricos e as considerações inicialmente impetradas, propusemos uma SB com o livro do escritor angolano Ondjaki, *Os da minha rua*, cujos resultados (em recortes) analisaremos neste *excursus*.

## 3 Metodologia: métodos e instrumentos de investigação

A metodologia adotada neste estudo é de tipo intervencionista e interpretativa quanto à análise dos resultados. As intervenções pedagógicas envolveram 26 alunos do 9º ano

A do Ensino Fundamental da Escola Estadual Jorge Amado, situada na periferia do Município de Sinop-MT.

A Sequência Básica (SB), procedimento metodológico selecionado, foi articulada em 4 momentos (motivação, introdução, leitura e interpretação). O momento da leitura foi subdivido em 4 intervalos de modo a acompanhar o ritmo de leitura dos alunos e promover leituras coletivas de alguns contos que pudessem auxiliar os educandos no processo sucessivo: a interpretação. As atividades foram distribuídas em 22 aulas de 1 hora cada, que compreenderam o período de 20/03/2017 ao19/05/2017, que devido a algumas intercorrências típicas do contexto escolar, sofreram interrupções.

Como produto final, os discentes construíram uma releitura verbo-visual dos contos de Ondjaki. O trabalho inicialmente foi realizado em grupo, em virtude das dificuldades de caráter interpessoal, muitos alunos preferiram realizá-lo individualmente. As releituras deveriam ser geradas mediante uma interface digital, o aplicativo sugerido para *smartphone* foi o *Textgram*[21], como alguns discentes não dispunham deste tipo de celular, o programa computacional elegido por eles foi o *PowerPoint*, *software* da *Microsoft*.

Após a última etapa, em que as releituras foram compartilhadas na sala, solicitamos aos estudantes que elaborassem um depoimento[22]/relato pessoal escrito sobre a experiência literária vivenciada mediante a leitura de *Os da minha rua.*

Dentre os dados coletados e as informações geradas, para esta interlocução, selecionamos 2 releituras verbo-visuais e 2 depoimentos que reputamos mais relevantes, ou seja, que respondem aos quesitos formulados inicialmente e estão interligados aos objetivos estabelecidos neste trabalho. A legibilidade da escrita nos depoimentos foi um fator que também incidiu no critério de seleção deste *corpus* de análise.

## 4 Análise das releituras verbo-visuais e depoimentos escritos

Antes de adentrarmos nas análises das releituras e depoimentos, é oportuno esclarecer que não preservaremos as identidades dos (as) alunos (as), pois obtivemos autorização[23] deles (as) e dos seus pais/responsáveis para divulgar, em trabalhos acadêmicos e em redes sociais, todas as produções textuais e imagens geradas durante a aplicação da proposição interventiva. Ademais, não houve a preocupação da nossa parte em corrigir as inadequações gramaticais e textuais observadas nos relatos, nosso objetivo era identificar neles indícios, pistas, elementos que alegam as contribuições das narrativas africanas para o letramento literário e para a formação do sujeito leitor.

[21] *Textgram* é um aplicativo gratuito para aparelho *Android*, que possibilita a criação textos personalizados usando imagens para serem compartilhados, de forma criativa, nas diversas redes sociais como o *Instagram*, *Facebook* e *Twitter*.

[22] O gênero escrito ou oral é formulado na primeira pessoa, em que o sujeito relata experiência vivenciadas a partir de situações concretas. Nesta interlocução, não houve a preocupação em pormenorizar o gênero depoimento, já que o intuito precípuo não era seu domínio, mas sim, promover um evento comunicativo do aluno.

[23] Os termos de Consentimento Livre e Esclarecido e de Assentimento foram recolhidos antes do início da proposta interventiva, a qual foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNEMAT. Número do parecer consubstanciado do CEP: 1.929.560.




Imagem 1: Texto 1- Saudades da tia Rosa
Fonte: Arquivo pessoal da professora

As autoras do texto 1 optaram por escrever uma carta de agradecimento, endereçada à madrinha[24] de Ndalu, relembrada com muito saudosismo. O título da releitura, "Saudades da tia Rosa", fornece indícios do sentimento maior que perpassa a mente e as lembranças do narrador-personagem, no conto "O portão da casa da tia Rosa". Assim, ao construir este gênero textual, as estudantes assumem a posição do narrador.

Com efeito, a literatura, segundo Colomer (2007, p. 61), consente "'ser outro sem deixar de ser o mesmo' [...]. É através dessa experiência tão particular de sonhar-se a si mesmo que se dá ao leitor um instrumento poderoso de construção pessoal e uma completa dimensão educativa sobre sentimentos e ações humanas."

A imagem do nível mais profundo evoca uma estrada sendo percorrida, a qual sugere a continuidade da vida do protagonista, que deixa para trás sua infância feliz. O texto imagético, em preto e branco, de um sobrado antigo, alude as lembranças da casa da tia Rosa. Percebe-se nesta produção multissemiótica que "A imagem visual, apesar de ser um elemento primordial em nossa existência, não se limita à capacidade de visão, mas relaciona-se de forma profunda com os demais sentidos, acrescentando-lhes significados importantes" (COSTA, 2009, p. 84). Nessa perspectiva, as alunas, ao combinarem elementos verbais e não-verbais, mediante um artefato multimidiático, incorporaram outros significados ao conto, inclusive preenchendo elipses que levam a crer a provável "perda" do ente querido, lembrando que "em multimídia as possibilidades de significação não são meramente aditivas" (LEMKE, 2010, p. 462).

O excerto 1, retirado do depoimento (1) de Anna, uma das integrantes do grupo 1, confirmam os comentários acima engendrados:

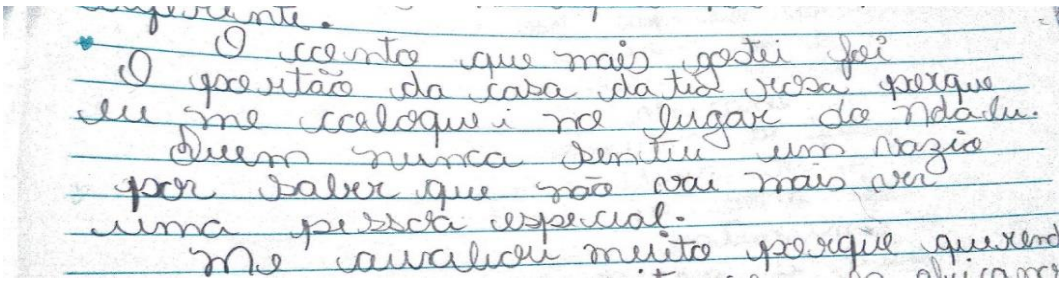

O conto que mais gostei foi
O portão da casa da tia rosa porque
eu me coloquei no lugar do Ndalu.
Quem nunca sentiu uma raiva
por saber que não vai mais ver
uma pessoa especial.
Me encantei muito porque quem

Imagem 2: Depoimento (1) Excerto 1
Fonte: Arquivo da professora

[24] Ndalu a tratava por tia, mas na verdade Rosa era sua madrinha.

O testemunho escrito por Anna revela sua aproximação e identificação com o narrador-personagem do conto, Ndalu. Em umas das conversas em sala de aula, a aluna declarou ter se emocionado muito durante a leitura dessa história, e, por um bom tempo, ela continuava a se questionar se as suas inferências sobre a morte da tia Rosa eram válidas. Isso demonstra que

> a experiência literária põe em jogo o corpo, os afetos, a atividade fantasmática, quando ela se faz mais intensa, a figura especular de um personagem literário pode se tornar um símbolo para o leitor, seja como justificativa de sua própria conduta seja como encarnação de uma forma de humanidade (ROUXEL, 2013, p. 179).

No que se refere ao tirocínio literário com narrativas africanas, o que mudou na percepção da aluna?

As imagens 3 e 4, abaixo reportadas, reafirmam os estereótipos que Anna tinha sobre o continente africano, seus povos e suas expectativas antes e depois de ler *Os da minha rua.*

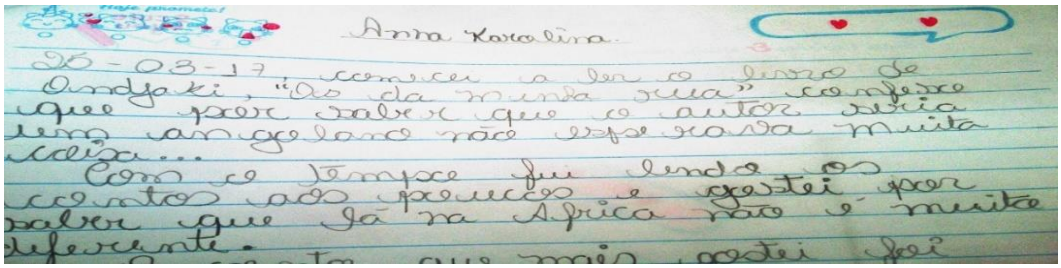



Imagem 3: Depoimento (1) Excerto 2
Fonte: Arquivo da professora

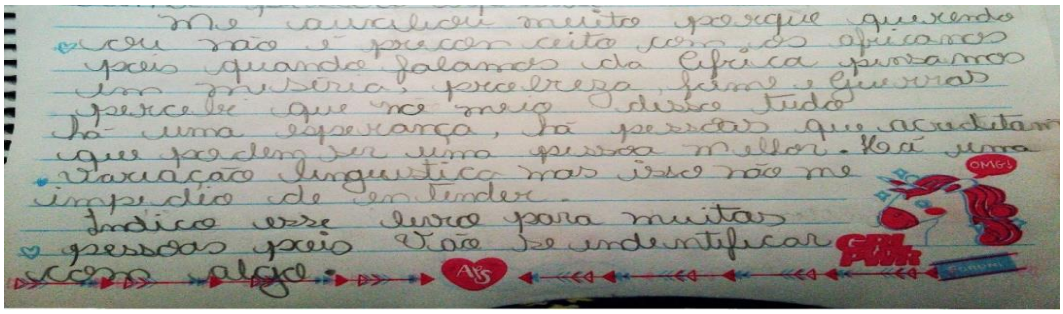



Imagem 4: Depoimento (1) Excerto 3
Fonte: Arquivo da professora

A estudante, em uma atividade reflexiva, assume ter concebido ideias preconceituosas acerca da África e dos africanos: "[...] confeso (*sic*) que por saber que o autor seria um angolano não esperava muita coisa...". Interessante perceber o quanto ler *Os da minha rua* auxiliou a aluna a se distanciar do "senso comum", que se fundamenta na falta de

conhecimento e deturpação da realidade de que, no continente africano, há apenas miséria, pobreza, fome e guerras[25].

Amâncio (2008, p. 49-50) elucida essa percepção limitada:

> [...] em se tratando de referências africanas, os cenários comumente configurados para/por nós brasileiros, são principalmente os de miséria e analfabetismo, bem como o exotismo das roupas coloridas do batuque e do rebolado, ou seja, um imaginário que, em seu caráter reducionista e preconceituoso, não prevê a elaboração intelectual e a produção de literatura.




Imagem 5: Texto 2- Tentação
Fonte: Arquivo pessoal da professora

A autora do texto 2 construiu sua releitura a partir das sensações vivenciadas por Ndalu no conto "As primas do Bruno Viola". Na narrativa, o protagonista se encontra em uma situação de empasse entre se deixar seduzir por umas das primas do Bruno Viola, Lara, ou resistir a seus "encantamentos". A imagem de pano de fundo mostra um pirulito jogado no chão e formigas em torno dele, que podem simbolizar, neste contexto, o final da infância do narrador- homodiegético, marcado pela inocência, e o início da adolescência, caracterizado por dúvidas, medos e malícias.

Notamos na imagem 6, que apresenta o depoimento da discente, e nos seus discursos orais, em momentos de socialização das interpretações nas aulas, o acionamento de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura. A ativação destes procedimentos foram fundamentais para sua construção dos sentidos literários da história, considerada, inicialmente, incoerente: "Onde no começo não havia nexo e muito menos graça alguma." Este estranhamento serviu de pontapé inicial para que Ellen imergisse em uma leitura mais profunda do conto ("estudo") e estabelecesse, assim, maior proximidade com o narrador, observada na releitura. "[...] confesso que comecei a trabalhar por obrigação, mas com o decorrer do estudo do conto pude perceber que havia um outro sentido, um outro rumo da história!". Sem dúvida, "ler exige esforço [...]. Esforço para dominar o código primeiro e esforço para analisar (ou constatar) o significado mais tarde" (COLOMER, 2007, p. 109). Mais adiante a mesma autora, compara a literatura a uma escada com corrimão, "que tira o leitor ao mesmo tempo em que o apoia, que se desloca em seu nível ao mesmo tempo que lhe abre novos horizontes" (COLOMER,2007, p, 139).

[25] Esta ideia reducionista foi apreendida também em outros depoimentos dos alunos.

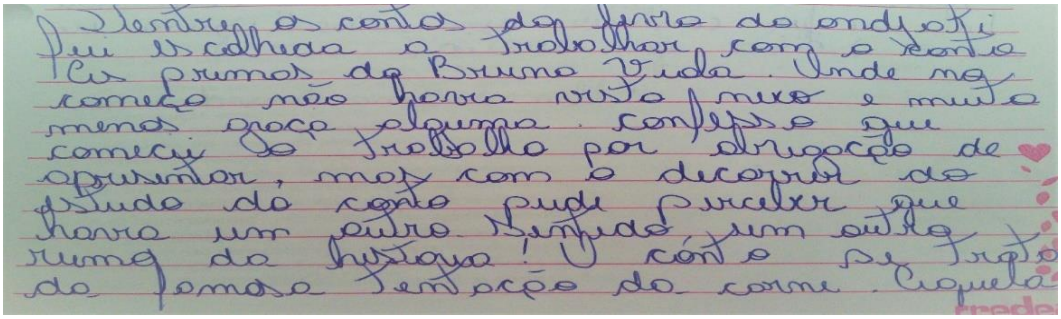


Imagem 6: Depoimento (2) Excerto 1
Fonte: Arquivo pessoal da professora

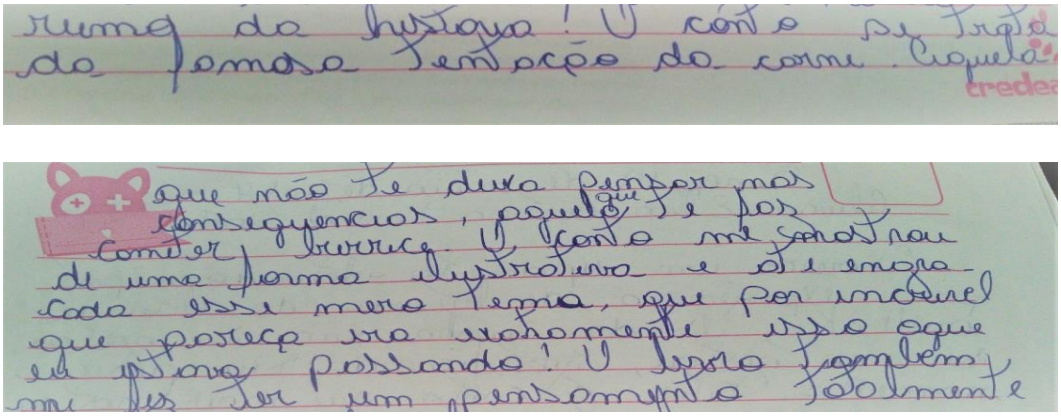


Imagem 7: Depoimento (2) Excerto 2[26]
Fonte: Arquivo pessoal da professora

Na imagem 7, o depoimento da estudante informa pontos de identificação entre ela e Ndalu ("a tentação da carne"), que a motiva encontrar certo prazer na leitura. No mesmo relato, evidenciamos ainda o protagonismo da leitora, isto é, a atenção de Ellen se direciona para detalhes, conteúdos ou trechos do conto que ela julga mais significativos, em consonância com sua subjetividade. De fato, o preenchimento dos interstícios do texto parte do leitor, a ele se deixa a o papel de destrincar as partes mais obscuras das narrativas.

Não podemos desconsiderar que "O investimento subjetivo do leitor é uma necessidade funcional da leitura literária; é o leitor que completa o texto e lhe imprime sua forma singular" (ROUXEL, 2012, p. 7). Daí a insistência da Teoria da Recepção em explicar o texto a partir da reação do leitor, e não apenas pelos elementos estruturais que compõem o fenômeno literário (COLOMER, 2003).

[26] O excerto 2 é composto por duas imagens, devido à necessidade evitar rupturas no discurso impetrado pela estudante.

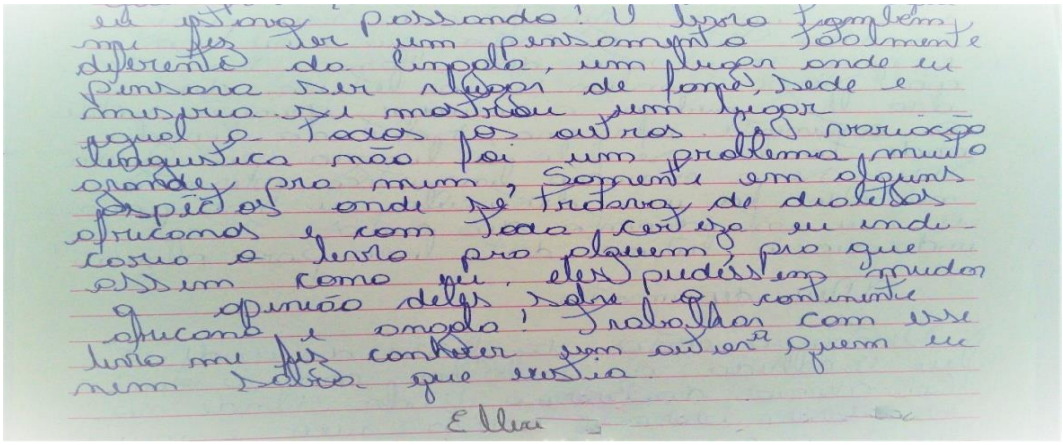


Imagem 8: Depoimento (2) Excerto 3
Fonte: Arquivo pessoal da professora

Relativamente à experiência com narrativas africanas, esta estudante, assim como a do depoimento precedente, sinaliza uma mudança conceptual sobre a África após a leitura de *Os da minha rua*. Entretanto, Ellen avança na conjectura que o continente é multifacetado, pois ela especifica apenas Angola na sua interlocução: "O livro também me fez ter um pensamento totalmente diferente de Angola, um lugar onde eu pensava ser lugar de fome, sede, miséria se mostrou um lugar igual a todos os outros". Dentre os "outros", talvez ela quisesse inserir o Brasil, país, por sua vez, também caracterizado por disparidades regionais e de classe.

A variação linguística, observada nos contos de Ondjaki, não representou grandes problemas de compreensão para as duas leitoras. No fim, ambas indicam o livro a outras pessoas como forma de mudança de opinião, por vezes depreciativas, sobre os países africanos.

Os testemunhos das duas alunas confirmam a importância do trabalho com a literatura africana na Educação Básica, não só por seu valor estético, mas também como forma de combater o preconceito, inclusive o linguístico.

## Conclusões finais

As literaturas africanas de língua portuguesa, além da patente literariedade, são portadoras de uma riqueza sociocultural e linguística inquestionável, que não são apresentadas nem de forma fragmentada em muitos livros didáticos do Ensino Fundamental II. Propor um trabalho com essas narrativas também favorece reflexões críticas para a "desconstrução" de alguns estereótipos associados ao continente africano.

A incorporação de tecnologias digitais ao trabalho pedagógico permite um redimensionamento das práticas de letramentos no contexto educativo. A adição de imagens potencializa a carga semântica dos textos literários, propiciando novas "releituras" que aguçam a criatividade e o protagonismo dos alunos-leitores.

Portanto, em mérito às análises das releituras e depoimentos aqui apresentados, podemos afirmar que a obra de Ondjaki, *Os da minha rua,* favorece a ampliação do repertório literário e linguístico dos alunos; insere, nas práticas literárias, temas que valorizam a cultura africana, consoante com as diretrizes da lei 10. 639/2003; contribui para a efetivação do letramento literário na escola e, consequentemente, para a formação do leitor.

**Referências**

AMÂNCIO, Íris Maria da C. **Literaturas africanas e afro-brasileiras na prática pedagógica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

_____. A literatura e a formação do homem. In: _____. **Textos de intervenção**. Seleção, apresentações e notas de Vinicius Dantas. São Paulo: Duas Cidades Ed. 34, 2002. Disponível em: <file:///C:/Users/Alexandre%20e%20Lenir/Downloads/8635992-5655-1-PB%20(1).pdf>. Acesso em 28 jun. 2017.

CEIA, Carlos. **O que é ser professor de Literatura?** Lisboa: Edições Colibri, 2002.

COLOMER, Teresa**. Andar entre livros:** a leitura literária na escola. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

_____. **A formação do leitor literário:** narrativa infantil e juvenil atual. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global 2003.

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

_____. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto; 2014b.

COSTA, Maria Cristina C. A leitura das imagens. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T.M.K. (Orgs.). **Escola e leitura:** velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 81-98.

JOUVE, Vicent. **Por que estudar literatura?** Tradução Marcos Bagno e Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola, 2012.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. ***Trab. linguist. apl.*** Campinas, v. 2, n.49, p. 455-479, Dec. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 jul 2016.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo:** histórias, línguas, culturas e civilizações.3 ed. São Paulo: Gaudi Editorial, 2012.

ONDJAKI. **Os da minha rua**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2015.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T.M.K. (Orgs.). **Escola e leitura:** velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura:** uma nova perspectiva. Trad. Celina Olga de Souza. 2 ed. São Paulo Editora 34, 2009.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 272-283, Apr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 set. 2016.
_____. Autobiografia de leitor e identidade literária. In:_____; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013, p. 67-87.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para sala de aula. In: UNESP. **Conteúdo e didática de alfabetizaçãoL**, 2011, p. 101-107. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso abril 2017.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: _____.; RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). **Escola e leitura:** velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 17-39.

# O LÉXICO DOS FENÔMENOS ATMOSFÉRICOS EM COLÍDER-MT

Maria José Basso MARQUES
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa de Pós-Graduação em Letras- Sinop
Manoel Mourivaldo SANTIAGO-ALMEIDA
Universidade de São Paulo

**RESUMO**: Este trabalho expõe um recorte da pesquisa realizada para a construção do Atlas Semântico-Lexical de Colíder-MT. O léxico registrado é referente à área semântica Fenômenos Atmosféricos do Questionário Semântico Lexical (QSL), versão 2001, do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), composto por quinze perguntas. O município foi colonizado a partir da política governamental de ocupação da Amazônia nos anos de 1970, em decorrência dos programas de ocupação territorial do governo Vargas. Muitas famílias, principalmente do Sul e Sudeste do país, atraídas com as propagandas sobre as terras do Centro-Oeste, migraram para a região. Esse fluxo migratório não cessou desde então. Tanto que de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, Colíder já contava com quase 31 mil habitantes. Esse processo de colonização e migração, seguramente, promoveu um contexto linguístico diversificado. É o que quer mostrar essa pesquisa, realizada pelo viés da Dialetologia e Sociolinguística Variacional, com o método da Geografia Linguística. O inquérito ocorreu em 6 pontos linguísticos, com 48 informantes de distintas idade, sexo e escolaridade. A investigação propiciou realizar um levantamento das diferentes designações para um mesmo referente sobre os fenômenos atmosféricos e mostrou que o léxico é produto de culturas diversas trazidas por migrantes de vários estados do país.
Palavras-chave: léxico; fenômenos atmosféricos; Colíder

***ABSTRACT**: This paper exposes a research cut made for the construction of the Colíder-MT Semantic-Lexical Atlas. The lexicon registered is related to the Atmospheric Phenomena semantic area of the Lexical Semantic Questionnaire (LSQ in Portuguese QSL), 2001 version, of the Brazilian Linguistic Atlas (BLiA in Portuguese ALiB), composed of fifteen questions. The municipality was colonized from the government policy of the Amazon occupation in the 1970s, as a result of the Vargas' government territorial occupation programs. Many families, mainly from the South and Southeast of the country, attracted by the advertisements on the Central West lands, migrated to the region. This migratory flow has not ceased since then. So that, according to the Brazilian Institute of Geography and Statistics (BIGS in Portuguese IBGE) of 2010, Colíder had already almost 31 thousand inhabitants. This process of colonization and migration, certainly, fostered a diverse linguistic context. This is what this research wants to show, carried out by the Dialectology and Variational Sociolinguistics bias, with the Linguistic Geography method. The survey took place in 6 linguistic points, with 48 informants of different ages, sex and schooling. The research led to a survey of the different names for the same referent on atmospheric phenomena and showed that the lexicon is a product of diverse cultures brought by migrants from various states of the country.*
*Keywords: lexicon; atmospheric phenomena; Colider*

## Introdução

Este artigo trata da variabilidade linguística apresentada na fala dos habitantes do município de Colíder para denominações dadas aos fenômenos atmosféricos, coletados para a pesquisa, em andamento, de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) do Campus de Sinop, intitulado Atlas Semântico-Lexical de Colíder-MT, doravante ASeLCo. Sobre a importância de se registrar dados linguísticos em atlas, Cuba e Isquerdo (2009, p.147) afirmam que,

> Os fatos linguísticos registrados num atlas tornam-se fotografias da fala de um grupo social. As cartas linguísticas que mapeiam o nível lexical da língua, por exemplo, fornecem dados concretos e significativos sobre o uso e a disseminação espacial de unidades lexicais, razão por que fornecem parâmetros para o estudo dos regionalismos (norma lexical característica de determinada área geográfica).

Assim, o recorte deste estudo centra-se numa breve apresentação do contexto histórico da comunidade investigada, dos conceitos teóricos que contribuíram para a efetivação da pesquisa, descrição dos procedimentos metodológicos, tratamentos dos dados e por fim a exposição das lexias registradas em comparação com as lexias sugeridas pelo Questionário Semântico Lexical, versão 2001, do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) e algumas reflexões acerca das variantes catalogadas.

## Colíder

Schaefer (1986, p.68) relata que tudo começou em 1970, quando o colonizador, Raimundo Costa Filho, com dinheiro emprestado comprou terras e as vendeu para colonos do Sul. Entre vendas e malfeitorias, Costa Filho fugia, de um lugar para outro, comprando e vendendo terras para colonos, passando pelo estado de Rondônia e seguindo para as cidades de Diamantino, Nortelândia, em Mato Grosso.

Dessa forma, em 1973, Costa filho já tinha dinheiro suficiente para um projeto mais audacioso, constituir uma firma de colonização, a COLIDER (Colonização, Industrialização e Desenvolvimento Rural), a qual originou o nome do município, que está localizado na Região do Vale do Telles Pires, situando-se na Microrregião n.º 03 do Norte do Estado de Mato Grosso, na região Centro-Oeste do Brasil, distanciado a 670 km da capital Cuiabá, fazendo parte da Amazônia legal, limitando-se ao Norte com o município de Carlinda, Nova Guarita, ao Leste com Terra Nova do Norte, ao Sul com Itaúba e a Oeste com Nova Canaã do Norte.

A gleba Cafezal, como era chamada no início de colonização, recebeu um grande fluxo de famílias, advindas do Sul e Sudeste do país, as quais deram início à pequena cidade. Os migrantes que aqui chegavam, se deparavam com o único trabalho que tinha, derrubar mato para formar agricultura do café e arroz. As mulheres ficavam como dona de casa ou se tornavam professoras.

Atualmente, a economia é gerada pelas empresas existentes no município como frigorífico, curtume, laticínios e mercados. Essa configuração atraiu mais migrantes para a região aumentando o número populacional, que segundo estimativa do IBGE de 2017, há 32.298 habitantes. Essas mudanças sociais e culturais refletem a diversidade linguística que precisa ser descrita antes que se percam traços e usos, formas e estruturas ainda não formalmente identificadas, registradas e cartografadas.

## O léxico

O processo de nomear acontecimentos, fatos, coisas, objetos acerca do mundo que nos rodeia gerou o que conhecemos como léxico. É através desse instrumento de comunicação que podemos expor pensamentos, nomear objetos e registrar eventos. Para Dubois (2006, p.364) "a palavra léxico designa o conjunto das unidades que formam a língua de uma comunidade, de uma atividade humana, de um locutor, etc".

Entender que o léxico faz parte da história cultural de uma comunidade é, conforme Biderman (2001, p. 179) "compreender que embora esse léxico seja patrimônio de uma comunidade são os falantes aqueles que criam e conservam o vocabulário dessa língua". Dessa forma, depreende-se que as línguas humanas não são estáticas, estão sempre em movimento.

Para Faraco (2006, p.14) o falante não tem consciência dessa mudança porque a variação atinge sempre partes e não o todo da língua perfazendo o caminho de ora estática, ora dinâmica reforçando a ideia do falante que repousa na sensação de permanência do que na sensação de mudança. Porém, é fato que a língua não é homogênea e para entender a variabilidade da língua no espaço e no contexto social, várias ciências contribuíram para essa reflexão, as quais foram o suporte teórico desta pesquisa, a Dialetologia e a Sociolinguística.

## Dialetologia e a Sociolinguística

A Dialetologia é definida como "o ramo da Linguística que se ocupa da identificação e da descrição dos diferentes usos de uma determinada língua, considerando a distribuição diatópica, os aspectos socioculturais e a cronologia dos dados". (CARDOSO, 2016, p.13). Ainda para a autora, essa ciência identifica a variedade que uma língua apresenta geograficamente, mostrando que os usos podem representar diferenças regionais e no plano social, identifica a existência de variantes que se associam a fatores sociais.

Para o estudo da identificação e descrição da variação no espaço geográfico, é necessária a utilização do método da Geolinguística, que consiste em apresentar os dados linguísticos sobre forma de mapa ou carta geográfica, distribuídos por pontos espacialmente identificados. (CARDOSO, 2016, p.18). A área investigada deve ser definida pela sua situação geográfica, tipo de povoamento, sua história de colonização.

Para a escolha dos informantes deve-se observar naturalidade, vinculações familiares, idade, sexo, escolaridade, profissão. A recolha dos dados é feita através do questionário ou registro de conversa livre. Salienta-se que a pesquisa dialetal é segundo Cardoso (2016, p.19) "uma pesquisa de cunho horizontal, ou seja, procura informar que, num dado lugar, registra-se tais variantes, sem o compromisso de explicar a variação naquela área.

Contribuindo para o estudo da língua no espaço está a Sociolinguística que segundo Faraco (2006, p.184) "é o estudo das relações sistemáticas entre formas linguísticas variantes e determinados fatores sociais, como classe de renda, o nível de escolaridade, o sexo, a etnia, dos falantes". Ambas as ciências, Dialetologia e Sociolinguística, andam juntas, pois afirma o autor que essa união, amplia o estudo da variação linguística quando a dimensão geográfica é aliada à dimensão social como fator de diferenciação linguística.

Assim, seu objeto de estudo é a de que a língua, abre, em vários lugares, estruturais ou lexicais, a possibilidade da utilização de uma outra forma. De tal modo, através da contribuição das duas ciências, que será apresentado o resultado da investigação sobre as

denominações dadas aos Fenômenos Atmosféricos recorrente na fala dessa comunidade linguística.

**Descrição da pesquisa**

Para a recolha dos dados, utilizou-se a segunda área, Fenômenos Atmosféricos, do Questionário Semântico Lexical (QSL), versão 2001 do projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), que é composta por quinze questões (07 a 21) que recobrem denominações dadas aos eventos climáticos, os quais ocorrem naturalmente.

O corpus compõe-se de respostas dadas ao QSL, por 48 informantes, em seis pontos de inquérito, sendo 5 pontos na área urbana e 1 ponto na área rural. Quanto ao perfil compreende-se de duas faixas etárias. Faixa etária 1, de 18 a 40 anos, e faixa etária 2, acima de 50 anos de idade, de ambos os sexos, que tivessem vivido ou nascido na localidade. Para os que nasceram no município, deveriam ter a idade mínima estipulada, 18 anos, para os que não nasceram, tinham que ter no mínimo 30 anos de vivência no local. Ainda para este perfil, foram estabelecidas duas escolaridades, até Ensino Fundamental e do Ensino Médio até Superior.

As lexias transcritas do questionário foram processadas no programa [ʃGVCLin][27]. O processamento forneceu a lista de ocorrência das lexias e geração de cartas linguísticas.

O léxico dos Fenômenos Atmosféricos- dados coletados

A segunda área semântica do QSL do ALiB, consiste de quinze perguntas/conceito, as quais procuram mostrar os fenômenos que originam de ventos fortes, diversos tipos de chuva, fenômenos que acontecem durante e após as chuvas e que são vivenciados e nomeados pelos sujeitos desta comunidade linguística, gerando um léxico diversificado para estes acontecimentos. Portanto, será exposto, no primeiro quadro, todas as variantes registradas na fala dos informantes em comparação com o tema/conceito sugerido pelo QSL.

| **Fenômenos Atmosféricos** | |
|---|---|
| **ALiB** | **ASeLCo** |
| 7- O vento que vai virando em roda e levanta poeira, folhas e outras coisas leves?<br><br>*redemoinho* | *redemoinho, redemuinho, redemunho, redomuinho, rodamoinho, rodamunho, ventania, tornadinho* |
| 8- Um clarão que risca o céu em dia de chuva?<br><br>*relâmpago* | *relâmpago, raio, luz, trovão* |

[27] O [ʃGVCLin] trata-se de uma ferramenta computacional de uso livre que objetiva facilitar o processo de armazenamento e tratamento de dados da língua oral, seja em pesquisas cuja metodologia pauta-se na Dialetologia e Geolinguística, seja em trabalhos que se guiem pelos pressupostos da Sociolinguística Variacionista.

| | |
|---|---|
| 9- Uma luz forte e rápida que sai das nuvens, podendo queimar uma árvore, matar as pessoas ou animais em dias de mau tempo?<br><br>*raio* | *raio, relâmpago, faísca* |
| 10- O barulho forte que se escuta logo depois de um _____ (cf. item 9)?<br>*trovão* | *trovão, estralo, raio* |
| 11- Uma chuva com vento forte que vem de repente, geralmente no verão?<br><br>*temporal/tempestade/vendaval* | *tempestade, vendaval, temporal, chuva forte, chuva de molhar bobo, chuva perigosa, tromba d`água, ventania, chuva do caju, chuva passageira, primeira chuva, tufão de vento, manga de chuva* |
| 12- Nomes específicos para temporal<br><br>*temporal* | *tempestade, furacão, vendaval, temporal, tromba d´água, chuva de verão, chuva feia, chuva brava, chuva forte, chuva de vento, chuva do caju, chuva passageira, chuva de pedra.* |
| 13- Uma chuva de pouca duração, muito forte e pesada?<br><br>*tromba d'água* | *chuva passageira, chuva passageira, chuva brava, chuva forte, pancada de chuva, tromba d´água, chuva de manga, tempestade, temporal, chuva de granizo, chuva de verão, chuva derramada, chuva de molhar bobo, tormenta, dilúvio, pé d´água.* |
| 14- E uma chuva forte e contínua?<br><br>*chuva forte* | *chuva de inverno, chuva forte, chuva grossa, chuva longa, chuva prolongada, temporal, torrencial, toró, chuva de verão, chuva criadeira, tromba d´água.* |
| 15- Durante uma chuva podem cair bolinhas de gelo. Como chamam essa chuva?<br><br>*chuva de pedra* | *granizo/granito, chuva de pedra, chuva de gelo, chuva de flor* |
| 16- Como dizem aqui quando termina a chuva e o sol começa a aparecer?<br><br>*estiar/compor o tempo* | *estiagem/ tempo abriu, tempo limpou, clareou, casamento de viúva, casamento de espanhol, o tempo firmou.* |
| 17- Quase sempre, depois de uma chuva, aparece no céu uma faixa com listras coloridas e curvas. Que nomes dão a essa faixa?<br><br>*arco-íris* | *arco-íris* |
| 18- E uma chuva bem fininha?<br><br>*garoa* | *garoa, chuvisco, chuva de molhar bobo, chuva passageira, chuva calma, neblina, sereno, orvalho.* |
| 19- Depois de uma chuva bem fininha, quando a terra não fica nem seca, nem molhada, como é que se diz que a terra fica?<br><br>*terra umedecida pela chuva* | *úmida, molhada, chuva que não apaga poeira, chuviscada, evaporando, não encharcada, chuva de levantar pó* |
| 20- De manhã cedo, a grama geralmente está molhada. Como chamam aquilo que molha a grama? | *orvalho, sereno, neblina, amanhecer* |

| | |
|---|---|
| *orvalho/sereno* | |
| 21- Muitas vezes, principalmente de manhã cedo, quase não se pode enxergar por causa de uma coisa parecida com fumaça, que cobre tudo. Como chamam isso?<br><br>*nevoeiro* | *neblina/librina, cerração, sereno, nevoeiro, neve, orvalho, garoa.* |

***Quadro 1- tema/conceito do ALiB e respostas coletadas para o ASeLCo***

Nos registros do quadro 1, fica claro a dinamicidade da língua na fala, a qual é reflexo histórico da sociedade e cultura em suas diferentes fases de vida social. Cuba e Isquerdo (2009, p. 146) afirmam que as variações linguísticas estão relacionadas a uma rede de fatores externos e internos, os quais podem ser traduzidos na relação entre língua e espaço físico. Para as autoras, o homem, ao migrar de um local a outro, transporta consigo seus conhecimentos e sua linguagem e interagindo com indivíduos de culturas diferentes, vivem um processo circular, transmitindo e assumindo características pertencentes a outros grupos.

Partindo dessa premissa, e de acordo com o contexto histórico e social da comunidade investigada, os dados linguísticos coletados, evidenciam a variedade na fala, trazida por migrantes de várias regiões do país e aqui constituíram-se em uma comunidade linguística diversificada. Essa variação é percebida, por exemplo, na lexia *ventania,* resposta dada para a questão 7 do QSL, pela informante 3, da segunda faixa etária, nascida no Paraná, cujos pais são do Rio Grande do Sul. Além disso, afirma Michaelis (2015) que "ventania - vento forte e contínuo. Adj. +sm Regionalismo (Rio Grande do Sul). O mesmo que ventana". Tanto a origem do informante quanto a acepção dicionarizada, mostram a contribuição lexical trazida pelo migrante.

Na questão 11, temos a lexia *chuva do caju¸* que segundo Michaelis (2015) "é um regionalismo do Nordeste, e significa temporada de chuva que cai nos meses de setembro e outubro, favorecendo o amadurecimento do caju; piraoba, piroaba". Essa lexia foi mencionada por uma mulher, acima de 50 anos, natural de Minas Gerais, descendente de pais oriundos de Pernambuco e Minas Gerais, cuja descendência explica o uso do termo para denominar o conceito à chuva com vento forte que vem de repente, geralmente no verão.

Ainda, como contribuição regional, tem-se *chuva de manga,* lexia declarada como resposta à pergunta 13 e também reforçada por Michaelis (2015) "como regionalismo (Nordeste, Centro Oeste): chuva que cai no início da estação chuvosa, em setembro e outubro". Ademais, essa resposta foi pronunciada por três informantes masculinos, da segunda faixa etária, sendo dois naturais do Paraná, e um da Bahia.

Para a mesma questão catalogamos a lexia *chuva de verão,* dita por uma mulher, da segunda faixa etária, natural de São Paulo. Aqui, se percebe também, a associação da locução adjetiva *de verão* com a realidade que a rodeia, pois, o clima, no espaço geográfico pesquisado, que é integrante da Amazônia Legal, possui, conforme expõe Panosso Netto (2002) citado por Philippsen (2013, p.204) "duas estações bem definidas que ocorrem durante o ano: a época das chuvas, de outubro a março, e as secas, de abril a setembro", ou seja, as chuvas mais fortes que ocorrem no local de inquérito, acontecem nos meses de dezembro e janeiro, exatamente no período de verão.

Além disso, registrou-se, na questão 14, chuva *criadeira,* expressa por um homem, da segunda faixa etária, natural do Paraná, que segundo Michaelis (1998) é "um regionalismo do Nordeste e significa chuva miúda e contínua". Assim sendo, é possível afirmar, como já discutido por Cuba e Isquerdo (2009, p. 146), que o léxico dos fenômenos atmosféricos, desse

município, se constitui de contribuições linguísticas trazidas por migrantes, de diversos estados e regiões, pois a variação é predominante na fala de informantes da segunda faixa etária, ou seja, migrantes que aqui chegaram na década de 1970 e já habita essa localidade pelo menos trinta anos.

Ainda sobre a riqueza elencada pela presença da variedade linguística, nesta comunidade, Coelho (2010, p. 23) lembra que as línguas são sistemas heterogêneos e propõe, que essa variação possa ser sistematizada. Da mesma maneira, explica que o heterogêneo não é um caos linguístico, e um exemplo disso é o fato dos indivíduos se entenderem quando se comunicam, apesar das variabilidades linguísticas. À vista disso, alerta que, embora, a princípio, se possa pensar em heterogeneidade como ausência de regras, a língua é dotada de heterogeneidade estruturada que comporta, ao lado das regras categóricas, regras variáveis, as quais são utilizadas como norma na comunidade.

Sendo assim, diante da variabilidade encontrada para o campo semântico fenômenos atmosféricos em Colíder, será exposto, a lexia utilizada como norma pelos falantes neste município. Ressalta-se que a N*orma* deve ser entendida aqui, conforme apresenta Cristianini (2007, p.116) "norma é o conjunto de modelos e realizações concretas ou modelos fixados, consagrados e usados por um grupo, destaca-se igualmente pela alta frequência e distribuição regular" e ainda acrescenta que, conforme Muller (1978),

> Quando se afirma que uma determinada lexia tem distribuição regular, significa que ela foi utilizada por sujeitos em todos os pontos. No tocante à frequência, embora não se estabeleça um índice numérico exato para determinar o que é alta frequência, entende-se por alta frequência o uso de uma lexia acima do das demais lexias encontradas numa região, mormente quando os índices forem bem elevados (CRISTIANINI, 2007, p.119).

Isto posto, serão exibidas a seguir, as lexias coincidentes com tema/conceito sugerido pelo QSL e empregadas como norma referente ao léxico dos fenômenos atmosféricos, as quais estão listadas de acordo com o maior número de ocorrência e frequência de uso, em todos os pontos de inquérito.

| **Tema/conceito do QSL** | **Lexias coincidentes registradas para o ASeLCo** | **Frequência de ocorrência** | **Uso por ponto de inquérito** |
|---|---|---|---|
| 07- redemoinho | *redemoinho* | 47.9% | 6/6 |
| 08- relâmpago | *relâmpago* | 64,6% | 6/6 |
| 09- raio | *raio* | 81,3% | 6/6 |
| 10- trovão | *trovão* | 95,8% | 6/6 |
| 11tempora/tempestade/vendaval | *tempestade* | 54,2 % | 6/6 |
| 12- temporal | *Tempestade* | 12,5% | 3/6 |
| 17- arco-íris | *arco-íris* | 100% | 6/6 |
| 18- garoa | *garoa* | 47.9% | 6/6 |
| 19- terra umedecida pela chuva | *terra úmida* | 70.8% | 6/6 |
| 20- orvalho/sereno | *orvalho* | 68.8% | 6/6 |

***Quadro 2- Lexias coincidentes com o tema/conceito sugerido pelo QSL do ALiB***

Conforme se pode verificar no quadro 2, das 10 lexias coincidentes, 9 possuem acima de 40% por cento de frequência e é utilizada por informantes em todos os pontos investigados. A que obteve menor percentual de frequência foi *temporal* cuja lexia não pode, ainda, ser registrada como norma semântica para a questão 12- *Nomes específicos para temporal,* pois, embora ela tenha obtido um percentual maior que as demais lexias coletadas como resposta referente à questão 12, não foi recorrente em todos os pontos de inquérito.

Em contraponto, o quadro 3, apresenta as lexias divergentes utilizadas como norma e os conceitos sugeridos pelo QSL do ALiB. Além disso, buscou-se compreender suas acepções em Ferreira (1999), Houaiss (2011) e Michaelis Digital (2015)

| **Tema/conceito do QSL** | **Lexias divergentes registradas para o ASeLCo** | **Frequência de ocorrência** | **Uso por ponto de inquérito** |
|---|---|---|---|
| 13- tromba d´água | *chuva passageira* | 25% | 6/6 |
| 14-chuva forte | *chuva de inverno* | 20.8% | 6/6 |
| 15- chuva de pedra | *granizo* | 60.4% | 6/6 |
| 21- nevoeiro | *neblina/librina* | 58.4% | 6/6 |

***Quadro 3- Lexias divergentes com o tema/conceito sugerido pelo QSL do ALiB***

De acordo com as acepções em Ferreira (1999), Houaiss (2011) e Michaelis Digital (2015) tromba d'água "é um fenômeno meteorológico, o qual ocorre no mar, formado por nuvens densas cujo formato de cone imita uma tromba". E o verbete chuva, é denominado como: "precipitação atmosférica formada de água que cai sobre a terra em forma de gotas". Nota-se que os significados apresentados nos dicionários, para os dois termos, são incongruentes, o que implica na não correspondência ao termo sugerido pelo QSL. Observa-se ainda, que das 16 lexias registradas para designar tal fenômeno (cf. quadro1), 10 estão acompanhadas de adjetivos ou locuções adjetivas, a saber: *passageira, brava, forte, derramada, pancada de chuva, de granizo, de verão, e chuva de molhar bobo.*

Analisando as possibilidades de motivação para a escolha de uma construção ou outra alertou-se para a formulação da questão, *qual o nome dado a uma chuva de pouca duração, muito forte e pesada*? Contata-se que a pergunta não foi elaborada de forma a descrever o fenômeno meteorológico em forma de cone, com vértice voltado para cima. De fato, o que é questionado destina-se a respostas que apresentem tipos de chuva e não uma com formato específico. Dessa maneira, é possível inferir que, por não haver detalhamento na elaboração da pergunta, resultou em respostas diferentes do fenômeno solicitado.

A segunda lexia, *chuva de inverno*, que aparece como resposta à questão 14 *Como se chama uma chuva forte e contínua,* apresentou nos dicionários pesquisados, apenas a entrada para o verbete chuva, os quais declaram como "precipitação atmosférica formada de gotas de água cujas dimensões variam entre 1 e 3mm, por efeito da condensação do vapor de água contido na atmosfera", (FERREIRA, 1999; HOUAISS, 2011; MICHAELIS DIGITAL, 2015). Observou-se que a divergência desta lexia está na locução adjetiva, *de inverno,* que é, neste caso, a modificadora nominal. O uso desse modificador pelos falantes pode estar relacionado com o período de chuvas constantes que ocorrem, principalmente, entre os meses de dezembro e janeiro. Neste ínterim, o clima é mais fresco e nublado, que faz recordar o tempo cinzento do inverno.

A terceira lexia divergente, *granizo,* resposta dada à questão 15-*Durante uma chuva podem cair bolinhas de gelo. Como chamam essa chuva?* Em conformidade com Ferreira

(1999), Houaiss (2011) e Michaelis Digital (2015) "é uma chuva na forma de pequenos fragmentos de gelo. E para *chuva de pedra*, tem-se a seguinte entrada: ver *granizo"*. Em comparação com os registros do ALiB (conforme reportam as cartas L01c e L01d, p.147 e 149,) esta mesma lexia está em uso nas capitais da região Sul e Sudeste. Esse dado levou a retomar o processo migratório da região, em que a maioria dos habitantes, de acordo com o IBGE de 2010, são do Paraná e São Paulo. Assim, não resta dúvida, que há mais uma contribuição dos migrantes para o léxico dos fenômenos atmosféricos.

Por fim, o conceito dado à pergunta 21- *Muitas vezes, principalmente de manhã cedo, quase não se pode enxergar por causa de uma coisa parecida com fumaça, que cobre tudo. Como chamam isso?* A resposta foi *neblina* e sua variante fonética *librina.* A sugerida pelo QSL é *nevoeiro.* Para *neblina,* exprimem Ferreira (1999) e Houaiss (2011), "etimologia espanhol, latim nebula- névoa densa e baixa, rasteira". Michaelis Digital (2015) registra que "é um regionalismo nordestino significando chuva fina".

Para essa questão, foi constatado, mais uma vez, o entrelaçamento das culturas e consequentemente das línguas, pois os respondentes desta lexia são migrantes da região Sudeste como São Paulo e Minas Gerais, outros descendentes de pais nordestinos, dos estados do Ceará, Paraíba e Pernambuco, outros do Sul como o Paraná e também foi registrado três casos em que os informantes descendiam de pais que nasceram na Espanha, Itália e Japão, os quais vieram para o Brasil quando adolescentes.

## Considerações

Como se percebeu, a língua portuguesa é produto de distintos saberes e falares, constituindo-se através de contatos entre povos e culturas diversas, sendo que cada comunidade que a utiliza mantém suas características próprias, as quais são evidenciadas geograficamente e moldada ou remodelada à cultura de cada um, mantendo traços ou marcas linguísticas no percurso da história.

Na pesquisa realizada em Colíder foi possível fazer um levantamento e documentar diferentes designações para um mesmo referente sobre os fenômenos atmosféricos, além de compreender que a língua portuguesa foi e/ou está sendo estabelecida nesta localidade através da socialização entre os sujeitos que migraram para esta região em busca de melhoria econômica e aqui permanecem formando o corpo social local.

Conjuntamente, foi possível comparar as lexias documentadas com as respostas sugeridas pelo QSL do ALiB, as quais reafirmaram a dinamicidade da língua e sua variação. Além disso, a diversidade registrada ratifica que o estudo do léxico propicia desvendar a história de formação da comunidade em que está inserido, indicando a origem e os vestígios deixados pelo homem, no decorrer de sua trajetória, proporcionado uma reflexão sobre as diferenças, além de contribuir para a disseminação dos fatos linguísticos.

## Referências

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Teoria Linguística**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CARDOSO, Suzana Alice. et al. **Atlas Linguístico do Brasil**: volume 2: Londrina. Eduel, 2014.

_____ . O que é Dialetologia. In: MOLLICA, Maria Cecília; FERRAREZI JUNIOR, Celso (Org.). **Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Contexto. 2016.

COELHO, Izete Lehmkuhl et al. **Sociolinguística**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.

COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB (Brasil). **Questionário Semântico Lexical** (QSL). Londrina. UEL. 2001.

CRISTIANINI, Adriana Cristina. **Atlas semântico-lexical da região do grande ABC.** USP. São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-28012008-115533/pt-br.php Acesso em: 25 de nov. de 2017.

CUBA, Marigilda Antônio; ISQUERDO, Aparecida Negri. Léxico e história social: um estudo da variante lexical neve no Atlas Linguístico da Mesorregião Sudeste de Mato Grosso. **Signum**: Est. Ling., Londrina, v.12, n.1, p.145-162, jul. 2009. Disponível em : http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/4453 Acesso em 20 nov. de 2017.

DUBOIS, Jean. et al. **Dicionário de linguística**. São Paulo. Cultrix. 2006.

EDITORA MELHORAMENTOS LTDA. **Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa.** Melhoramentos. 2007. Disponível em: http://michaelis.uol.com.br/. Acessado nos meses de nov. e dez. de 2015.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas**. São Paulo. Parábola Editorial. 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - **Censo Demográfico de 2010**. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/colider/panorama/. Acesso em 21/12/2017.

PHILIPPSEN, Neusa Inês. **A constituição do léxico norte mato-grossense na perspectiva geolinguística: Abordagens Sócio-Semântico-Lexicais.** USP. São Paulo, 2013. Disponível em:< http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-13092013-125309/pt-br.php>. Acesso em: 19 de dez. 2017.

ROMANO, Valter Pereira; SEABRA, Rodrigo Duarte; OLIVEIRA, Nathan. [SGVCLin] Software para geração e visualização de cartas linguísticas. ***Revista de Estudos da Linguagem*****,** v. 22, n.1, p.119-151, 2014.

SCHAEFER, José Renato. **As migrações rurais e implicações pastorais: Um estudo das migrações campo-campo do sul do país em direção ao norte de Mato Grosso**. São Paulo. Loyola. 1986.

VILLAR, Mauro de Salles (Org.). **Dicionário Houaiss Conciso**. São Paulo: Moderna, 2011.

# TIETA DO AGRESTE: O FEMININO MÍTICO, DO REGIONALIAMO À INDUSTRIA CULTURAL

Paulo Sérgio Sousa COSTA
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará
(Grupo de Estudos em Cultura Folclórica Aplicada)
Paulo Sérgio MARQUES
Universidade do Estado de Mato Grosso
(Grupo de Estudos em Psicologia, Filosofia, Sociologia e Artes)

**RESUMO**: O presente trabalho propõe uma análise da música "Tieta", dos compositores Paulo Debétio e Boni, interpretada pelo cantor baiano Luiz Cézar Pereira Caldas (Luiz Caldas), no tema de abertura da telenovela que recebe o mesmo nome. A produção é uma livre adaptação de Aguinaldo Silva, Ricardo Linhares e Ana Maria Moretzsohn do livro *Tieta do Agreste*, de Jorge Amado. A telenovela, dirigida por Reynaldo Boury e Luiz Fernando Carvalho, esteve no ar entre agosto de 1989 e março de 1990, de segunda-feira a sábado, às 20h00, considerado horário nobre, na televisão. A trama relata a história de uma mulher que é expulsa de casa por seu comportamento libertino, deixando a cidade fictícia (Santana do Agreste), situada nas proximidades de Aracaju e Salvador, e dirigindo-se para São Paulo. Anos depois, retorna para sua terra natal com o objetivo de vingança, mas se envolve em relações que representam a vinda do progresso para a pacata cidade. Buscamos analisar a construção poética da canção, por meio da crítica do imaginário, para entender como o compositor aborda a figura feminina na canção, que tematiza Tieta, a protagonista do romance e da trama televisual, e é exibida na abertura de cada capítulo da telenovela produzida pela Rede Globo de Televisão. Ao lado da análise literária, são avaliados também os estratos e elementos musicais – ritmo, gênero e ritos –, a partir de um olhar sobre trabalhos etnomusicológicos que versam sobre a produção cultural da região retratada no enredo da novela, de modo a verificar como esses elementos locais e regionais são abordados no produto da indústria cultural veiculado pela emissora. Acrescentamos, ainda, uma breve análise da vinheta de abertura, como forma de avaliar de que maneira o produto final chega aos consumidores da indústria cultural, identificando, assim, qual o ponto de intersecção entre mitologia, literatura, a cultura popular e o produto de massa em uma produção artística contemporânea.
PALAVRAS-CHAVE: Telenovela; Literatura e Imaginário; Regionalismo

***ABSTRACT:*** *The present work proposes to do music analysis of the song "Tieta", composed by Paulo Debétio and Boni, interpreted by the bahiano singer Luiz Cézar Pereira Caldas (Luiz Caldas), in the opening theme of the soap opera that receives the same name. The production is a free adaptation of Aguinaldo Silva, Ricardo Linhares and Ana Maria Moretzsohn from the book Tieta do agreste by Jorge Amado. The soap opera, directed by Reynaldo Boury and Luiz Fernando Carvalho, was in the air between August 1989 and March 1990, from Monday to Saturday, at 20h00, considered prime time in the forecast. The plot tells the story of a woman who is thrown out of the house for her libertine behavior leaving the fictional city (Santana do Agreste), nearby of Aracaju and Salvador, and headed to Sao Paulo. Years later, returns to your hometown with the aim of revenge, but it involves relationships that represent the life of progress to the quiet town. We seek to analyze the poetic construction of the song, through the imaginary's critique, to understand how the composer approaches the female figure in the song, Tieta's Theme, the romance's protagonist of the televisual plot, and that is displayed at the opening of each chapter of the soap opera produced by Rede Globo of television. Next to the literary analysis, are evaluated also the extracts and musical elements – rhythm, genre and rites*

– *from a look at ethnomusicological works which are about cultural production of the region depicted in the soap opera, to verify how these local and regional elements are addressed on the product of cultural industry, aired by the network. We yet pointed a brief analysis of opening vignette, to understand how the final product reaches consumers of cultural industry, understanding, thus, what's the point of intersection between the mythology, literature, popular culture and the mass product in a contemporary artistic production.*
*KEYWORD: Soap opera; Literature and imaginary; Regionalism*

## Introdução

O presente trabalho é resultado de um projeto de pesquisa de doutorado que busca perceber quais as relações entre a cultura popular e a indústria cultural, a partir de telenovelas regionalistas exibidas pela Rede Globo de televisão, dos anos de 70 à atualidade, aplicando, para isso, ferramentas da mitocrítica, para a análise das letras das canções, da semiótica musical e das artes plásticas para analisar elementos visuais que compõem a vinheta de abertura.

A escolha dessa telenovela ocorreu durante a disciplina de Literatura, Mito e Imaginário, do Programa de Pós-Graduação de Estudos de Linguagem (PPGEL) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), espaço este em que os autores foram, respectivamente, aluno e professor.

Buscamos, por meio deste artigo, apresentar análise da letra da canção, pensando em uma perspectiva literária, e como a música é engendrada, revelando se há ou não um reforço dos elementos percebidos na construção poética do conjunto musical utilizado na abertura da telenovela *Tieta*.

Almejamos, ainda, identificar como os compositores e criadores da vinheta trabalham os elementos mitológicos e tradicionais em consonância com o estilo da música e a letra da canção para reforçar as ideias implícitas da obra.

Por fim, buscamos avaliar como a construção de uma obra pela cultura de massas pode aproximar a cultura de tradição a uma obra contemporânea, usando, para isso, ferramenta da mitologia e da literatura, bem como da análise etnomusicológica da produção que foi ao ar no ano de 1989.

## O mito escatológico

Para iniciarmos uma análise literária de qualquer texto, usando como base o imaginário, precisamos conhecer alguns conceitos e estruturas para a condução do pensamento que nos forneça subsídios para a compreensão da unidade literária proposta pelo autor, bem como as relações que esses elementos constroem entre si, dentro da composição de um texto com valores estéticos.

O papel do crítico, ao se debruçar sobre a obra, é pensá-la completa, com suas partes existindo simultaneamente (FRYER, 2000, p. 28). Para que avaliar esta unidade, Frye (2000) propõe, à crítica literária, tomar o mito como base. Esse estrato é pensado como um caminho possível, por entender-se que, para o homem, o mito explica a vida, ou seja, o ser humano vive em um mundo e por meio do mito cria um mundo onde ele quer viver (Frye, 2000, p.40). Fundamentando, então, as diferentes manifestações culturais humanas, o mito apresenta-se como potente ferramenta para a análise artística.

Nesse sentido, a mitocrítica busca isolar, em uma obra, o aspecto que é convencional e comum em uma categoria (FRYE, 2000, p.42), ou seja, traz à tona o arquétipo que havíamos perdido com o costume criado pelo contato com a obra. Fazendo um paralelo com as artes

plásticas, pode-se dizer, com Frye, que o mito é a base geométrica da literatura, onde o mais complexo é o texto e o mais simples é o mito ao qual a obra faz referência.

Entendemos, pois, o mito como um código semiótico, que deve ser lido como um texto, daí seu ponto de encontro com a literatura. A literatura dialoga, então, com o mito naquela forma de transtextualidade que Genette (2000) denominou arquitextualidade, ou seja, aquela na qual a obra atualiza uma forma arquetípica que a transcende e precede.

Como são diversas as matrizes mitocrítica, optamos, para esta análise, para os trabalhos de Meletínski[28] (2002) e Eliade (2001), que estabelecem, como modelo de análise, o mito cosmogônico. Usaremos os dois autores por percebermos suas abordagens muito próximas, apesar de Eliade ser um estudioso das religiões e Meletínski aplicar seus estudos à literatura. Para ambos, o mito funda a cultura, ou seja: a vida é caótica e a arte, manifestação que participa do mito, ordena. A linguagem atribui um sentido ao mundo.

Para Meletínski (1987, p.196), duas forças contrárias são fundamentais para uma narrativa: caos (mundo sem ordem) e cosmo (mundo ordenado). O autor observa que a cosmicização de um caos é a essência mitológica (MELETÍNSKI, 2002, p. 39). Para Eliade (2001, p.25), essas duas forças apresentadas estão separadas em dois espaços opostos, denominados de sagrado (ordem) e profano (caos).

A perspectiva da criação do mundo apresentada anteriormente como a tendência de cosmocriação é o modelo básico de arquétipo para Meletínski (2002). O autor apresenta três categorias arquetípicas para a leitura de narrativas: o do mito cosmogônico, mito central de criação do mundo; o do mito escatológico, de destruição, ou seja, da criação vista pelo reverso; e o de renovação, que une os dois primeiros, a destruição mais a criação (MELETÍNSSKI, 2002, p.41). Focamos a nossa leitura mítica para a segunda categoria, escolha determinada pelos elementos encontrados na letra e que serão expostos nas próximas seções do presente trabalho.

**De Lilith a Tieta: aproximações pela história.**

Para empreendermos a análise da letra da canção a partir do mito escatológico, apresentado anteriormente, pensamos prudente esclarecer primeiro as histórias que nos dão base para as constatações feitas no trabalho.

Na letra da canção, nota-se uma relação do eu lírico com Tieta, personagem que dá nome à história e à música. Partimos, então, para a história, buscando entender quem é essa personagem Tieta. É importante destacar que o objeto analisado é a telenovela, uma livre adaptação de Aguinaldo Silva, Ricardo Linhares e Ana Maria Moretzsohn do livro *Tieta do Agreste*, de Jorge Amado.

A história, ambientada em Santana do Agreste, cidade fictícia que estaria entre as cidades de Aracaju e Salvador, narra a jornada de Tieta, jovem expulsa de casa por seu pai, por ter um comportamento libertino. Essa ação foi desencadeada por sua irmã Perpétua, que representa o oposto da personagem, em relação ao conservadorismo. Tieta segue para São Paulo, onde fica até a segunda etapa da telenovela, quando retorna a sua cidade, agora rica e exuberante, desejando vingança (GLOBO, s/d). Segundo *site* mantido pela emissora Rede Globo de Televisão, cujo objetivo é preservar a memória da empresa de comunicação, as pessoas

[28] As traduções brasileiras das obras de Meletínski apresentam diferenças na grafia do sobrenome do autor. Com o objetivo de evitar confusões, optamos pela grafia "Meletínski", a mais comum nas traduções brasileiras e portuguesas, reservando a forma "Mieletínski" apenas para referir as citações da obra *A poética do mito*, de maneira a resguardar a fidelidade com o registro bibliográfico.

> que a condenaram na juventude passam a cortejá-la, movidos pela sua fortuna ou atraídos por sua exuberância. Para chocar a família, ela se envolve com o sobrinho, o jovem seminarista [...], filho de sua rancorosa irmã Perpétua. [...] Ascândio Trindade [...] se torna secretário da Prefeitura e, junto com Tieta, promove a modernização da cidade. (GLOBO, s/d)

Como podemos perceber, a figura de Tieta é apresentada como alguém que representa o modernismo, quebra com todo o senso de conservadorismo, cometendo incesto e assumindo o posicionamento de uma mulher que não se submete aos padrões determinados pela figura masculina, ainda hoje o comportamento mais aceito pela sociedade para a mulher.

Pode-se aproximar a personagem principal da telenovela ao mito da criação do mundo que é anterior ao relatado pela bíblia cristã. Vemos, então, uma associação entre Tieta e Lilith, chamada de primeira mulher de Adão (KOLTUV, 1991, p.69). Considerada igual ao seu parceiro homem, Lilith se rebela contra a vontade divina. Segundo Robles,

> Deus também extraiu a mulher do barro para que o homem não ficasse solitário sobre a Terra; e a chamou Lilith, que, na língua suméria, corresponde a "alento" [o sopro divino]. [...] os dois se juntaram, começaram a discutir, pois ela se *opunha a permanecer por baixo do homem* durante o ato da cópula [...] motivo pela qual dessa disputa se *originou a primeira cisão do laço matrimonial* [...]. Adão queixou-se a Deus e [...] a divindade enviou três anjos à Terra, para trazer Lilith de volta ao lar, com a ameaça de que, caso não concordasse, mandaria matar cem de seus filhos a cada dia. Os mensageiros [...] acabaram por encontra-la no Mar Vermelho [...] e [...] Lilith [...], *jurou vingança* fazendo o mesmo a todos os recém-nascidos [...]. (ROBLES, 2006, p. 34-35, grifos nossos)

Ao analisar o papel das duas esposas de Adão, temos Lilith como aquela que não se submete à vontade masculina e, em oposição, Eva, a submissa, que carrega a culpa da saída dos homens do paraíso. Robles apresenta Eva como

> deusa-mãe, [...] a *criada* criadora, *consciente de sua fertilidade* sucessiva e inclinada à compreensão de outras debilidades pelas quais há de continuar *sua batalha paradisíaca* entre o infinito absoluto e *moralidade* cambiante, entre a irracionalidade da inocência perfeita e a racionalidade responsável, sempre dinâmica e libertadora *apesar do temor da queda*. (ROBLES, 2006, p. 40, grifos nossos)

Perpétua, irmã da protagonista, aproxima-se da natureza de Eva, encarnando, na história, as características elencadas por Robles (2006).

Lilith é a deusa da culpa e dos amores impuros, como aquele que envolve Tieta com seu sobrinho, filho de Perpétua, espécie de vingança inspirada pela rebeldia de Lilith, já que o sobrinho é um jovem seminarista que está iniciando sua vida religiosa.

Na segunda etapa da novela, Tieta é vista como alguém que é estrangeira, simbolizando a vinda da modernidade, e que seduz todos homens na cidade, indício de sua vida profana. Essas características aproximam a personagem com a descrição de Kotluv (1991, p. 51), ao afirmar que "Lilith [...] é descrita pelos cabalistas como uma prostituta que fornica com homens. [...] é chamada de a Serpente Tortuosa porque seduz os homens a seguir caminhos tortuosos. É a mulher estrangeira, [...] a Fêmea Impura".

**A *Femme Fatale*: presença de Lilith na letra e na vinheta.**

A canção "Tieta" é uma composição de Paulo Debétio e Boni e foi interpretada pelo cantor baiano Luiz Cézar Pereira Caldas, conhecido pelo nome artístico Luiz Caldas, um dos primeiros cantores do axé baiano. A música segue a estruturação apresentada pela Figura 1, esta guia sequencial de nossa análise. É importante ressaltar que a forma utilizada pela emissora não seguiu, de forma fiel, a versão gravada pelo cantor.

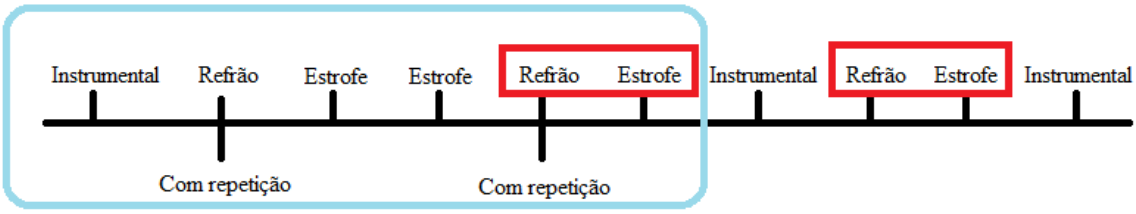



***Figura 1 - Esquema de apresentação dos elementos da canção.***

Como podemos ver, a partir da Figura 1, na música gravada por Luiz Caldas, a parte final, circulada de vermelho é uma repetição; já a parte indicada com a cor azul é a que foi utilizada na vinheta de abertura, não sendo mantida nenhuma repetição. Há a inclusão de sons que reforçam o visual apresentado na vinheta, que, por sua vez, reforça a aproximação da letra da canção com o mito de Lilith.

A canção, na vinheta, inicia-se com o refrão que apresenta os seguintes versos:

> Vem meu amor, vem com calor
> No meu corpo se enroscar
> Vem minha flor, vem sem pudor
> Em seus braços me matar. (DEBÉTIO & BONI, 1989)

Determinamos esse refrão como a seção de convite do eu lírico. Apresentamos essa ideia por perceber um chamado que culminaria em uma morte. Assim, determinamos o convite de uma figura masculina, reforçado pela pessoa que canta, ou seja, um homem, e que se dirige a uma mulher, associada à flor, apresentando o primeiro indício de Lilith: a deusa que, chamada, conduz à morte.

Esse encontro mortal apresentado pelo refrão é repetido mais de uma vez. Na primeira estrofe seguem-se os versos:

> Tieta não foi feita da costela de Adão
> É mulher diabo, minha própria tentação
> Tieta é a serpente que encantava o paraíso
> Ela veio ao mundo pra virar nosso juízo. (DEBÉTIO & BONI, 1989)

Nesta estrofe, é reafirmada a ideia do convite feito a uma figura feminina e é dada a primeira confirmação de que Tieta é, na realidade, Lilith, ideia corroborada ao dizer-se que ela "não foi feita da costela de Adão" (DEBÉTIO & BONI, 1989). Na apresentação do outro, aquele diferente do eu lírico, percebemos a aproximação de Tieta com o caos, o não-humano, daí a "mulher diabo" (DEBÉTIO & BONI, 1989).

A estrofe apresenta ainda um olhar de afirmação do feminino, pois, ao mostrar quem é Tieta, sempre se descreve o que ela é, mas, quando em comparação com o masculino, reforça-se o que ela não é, característica essa que podemos associar com a rebelião de Lilith.

Outro aspecto importante da associação com a figura de Tieta é a determinação dela com a cobra do paraíso, retomando a ideia do mito cristão da criação. A estrofe é encerrada com a afirmação de que Tieta veio para "virar nosso juízo" (DEBÉTIO & BONI, 1989), frase que pode ser lida de duas maneiras, sendo, a primeira, o efeito que Lilith causa nos homens, ou seja, a sedução, e a segunda, uma alusão ao fato de Lilith nunca querer estar por baixo, no ato da cópula.

Seguindo a análise, chegamos à segunda estrofe, que foi classificada como o encontro do eu lírico com Tieta, aqui entendida como Lilith. Os versos da estrofe apresentam a seguinte sequência:

> "Tieta! Tieta!
> Pelos olhos de Tieta me deixei guiar
> Tieta! Tieta!
> No ventre de Tieta encontrei o meu lugar
> Tieta! Tieta!
> Nos seios de Tieta construí meu ninho
> Na boca de Tieta morri como um passarinho". (DEBÉTIO & BONI, 1989)

Nos versos, podemos perceber, por meio da repetição do nome de Tieta, chamada pelo eu lírico, um certo retardamento na ação, que se desenrola no verso seguinte. Nesta estrofe, conseguimos delinear uma certa narrativa por meio das ações que são consequências deste encontro, culminando na morte do eu lírico.

Fisicamente, a morte do eu lírico é descrita seguindo o corpo de Tieta. A canção faz um movimento descendente, que, para o senso comum, é associado com a morte, o inferno, todos elementos característicos de Lilith. A morte pela boca remete à ligação de Lilith com o lado vampiresco, pois ela também é conhecida como bebedora de sangue.

Sicuteri (1985, p.149) afirma que "reencontramos intactos os elementos do folclore: a 'malignidade' de Lilith, o *negro*, o vampirismo, o domínio dos demônios e o aspecto noturno", associando, assim, a deusa ao vampiro. Outra associação dá-se com os súcubos (masculinos) e íncubos (femininos), demônios que se aproveitam do sono humano para fazer sexo com homens e mulheres, a fim de roubar-lhes as energias.

Até aqui, percebemos o lado sensual de Lilith, que leva à morte os homens que sucumbem às tentações dessa deusa. Robles (2006, p.34) afirma que ela "ensina que, antes mesmo que Eva reconhecesse a beleza do corpo, a mulher já estava preparada para assumir o seu erotismo".

A última estrofe pode ser classificada como descritiva, sendo divida em duas partes ligadas aos elementos relacionados à lua e ao sol, concatenados da seguinte forma:

> Tieta do agreste,
> Lua cheia de tesão
> É lua, estrela, nuvem,
> Carregada de paixão
> Tieta é fogo ardente,
> Queimando o coração
> Seu amor mata a gente
> Mais que o solo do sertão. (DEBÉTIO & BONI, 1989)

Os elementos relacionados à lua são mencionados de forma direta, sendo considerados por nós como primeiro plano (estrela, lua e nuvem), associando-se a características "positivas" de Lilith, como paixão e tesão; já os elementos relacionados ao sol

são sempre citados de forma indireta (fogo, ardente, queimando e sertão), associados a consequências da morte, ou seja, o que sofre o homem ao ter o contato com Tieta/Lilith.

Assim, na primeira parte, temos uma descrição de elementos que se ligam aos céus, associando a figura de Tieta com o lado divino e sagrado; já na descrição do sol[29] vemos os elementos ligados ao chão, demonstrando uma ligação com o profano. Percebemos que esta estrofe, além do apresentado, demonstra uma complementação de quem é Tieta.

Quando partimos para a análise da vinheta, percebemos que a forma visual da abertura suplementa a ligação de Lilith com Tieta. A começar pelo primeiro quadro, como podemos ver na Figura 2, quando o corpo feminino emerge das areias das dunas, características da região onde se passa a história. Outro fato importante é o jogo entre o sol e a escuridão, reforçando o que é apresentado na letra, conforme nossa análise. Ainda é importante destacar que os olhos da figura feminina que representa Tieta, na vinheta, nunca aparecem. Lilith é a de olhos vazados, que nunca podem ser vistos.




***Figura 2 - Cena da abertura de* Tieta.**




***Figura 3 - Figura feminina que representa Tieta na vinheta de abertura.***

Outro reforço da ligação de Tieta e Lilith presente na vinheta de abertura é o nome da telenovela, que aparece escrito no chão, conforme a Figura 3. No senso comum, nomes escritos na areia sofrem esquecimento, abandono por Deus ou o destino de quem abandona, todas características da história do mito aqui trabalhado.

[29] Vale ressaltar que, na mitologia, o sol é associado à figura de Adão e a Lua, à de Lilith.



***Figura 4 - Nome da telenovela que aparece na vinheta de abertura.***

Por fim, destacamos a parte final da vinheta, que apresenta a figura de Tieta sendo circulada por uma folha, ao que tudo indica, de palmeira, para, posteriormente, o corpo de Tieta circulando a árvore, concluindo a sequência com a árvore e Tieta se fundindo em uma só, remetendo a ligação de Lilith com a árvore do conhecimento e com a serpente que tentou Eva no paraíso.




***Figura 5 - Sequência da abertura da telenovela* Tieta**

**Axé baiano: a análise da sedução de Lilith por meio de elementos culturais.**

Nesta seção, faremos uma breve análise dos elementos musicais, procurando entender como se deram as escolhas dos elementos na música de abertura e em que partes são reforçados. Recordemos que a verão utilizada na vinheta de abertura sofreu modificações, o que não descaracterizou, contudo, a composição e interpretação da canção original.

A canção na vinheta inicia-se com o som de um sopro, coincidindo com o surgimento do corpo feminino da areia das dunas, remetendo a criação de Lilith do barro. Ao começar o refrão vemos de fundo um jogo entre a guitarra e o batuque de tambores.

Quando começam as estrofes, os batuques se tornam mais suaves e o destaque passa a ser da guitarra. Essa brincadeira demonstra uma ligação com o enredo da história, onde o batuque se mostra como o antigo e a guitarra, o moderno, associando-se, assim, a figura de Tieta e sua representação na cidade de Santana do Agreste.

No refrão, já classificado por nós como um convite a Tieta, a presença de batuques remete à matriz afro-brasileira de nossa cultura, matriz esta que, historicamente, concede à cultura brasileira o lado sensual de suas músicas, característica, também, de Lilith, reforçando, assim, o mito atualizado na canção.

O ritmo de base é o axé, que, segundo Batista e Ávila (2006), é uma palavra "presente no candomblé, [que] significa força mística, uma energia vital vinda dos orixás"; ainda segundo os mesmos autores, o axé designa, também, "um movimento musical originado em Salvador, que começa com [...] Luiz Caldas".

Na atualidade, este ritmo, trabalhado na música de abertura de *Tieta*, "passou a ser comumente interpretado dentro de um eixo temático que envolve principalmente a

comunidade afro, a música e o carnaval" (BATISTA, ÁVILA, 2006), manifestação festiva que o senso comum associou ao lado profano da sociedade, por, nesse período, as pessoas se darem aos prazeres da carne, reafirmando, mais uma vez, as características ligadas a Lilith.

## Conclusão

Por fim, percebemos que a matriz mítica utilizada na obra é a do mito escatológico, pois há uma espécie de inversão do mito de criação, onde o eu lírico é levado à morte, no contato com Lilith, figura presente na criação.

Percebemos ainda uma construção da ideia de elevação da figura feminina, corroborando a ideia apresentada por Siculteri (1985, p. 142-143), que apresenta a figura de Lilith como um símbolo que "atualmente, penetrou definitivamente nos hábitos de massa como imagem folclórica de recuperação do feminino e símbolo da emancipação da mulher".

Os elementos utilizados, tanto na vinheta, como na letra da música e nos elementos que constituem o ritmo, ajudam a perceber essa visão de Lilith, mostrando a novela como um produto cultural de vanguarda, pois, em 1989, começa a apresentar uma mulher fora dos padrões conservadores da sociedade, fortalecendo o que já vinha ocorrendo desde os anos de 60, ou seja, uma libertação feminina da opressão masculina.

Enfim, percebemos que a utilização da literatura e da mitologia para entendermos como a cultura tradicional é reestruturada em uma obra da cultura de massas pode ser um potente caminho para entendermos a difusão de algumas imagens e valores que a sociedade contemporânea vivencia em seu cotidiano.

## Referências

BATISTA, Claudio Magalhães; ÁVILA, Marco Aurélio. Patrimônio histórico cultural e turismo no carnaval de Caravelas: Axé versus Samba. Caderno Virtual de Turismo, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p.1-10, jan. 2006.

DEBÉTIO, Paulo; BONI. Tieta. In: CALDAS, Luiz. **Timbres.** Polygram do Brasil, c.1989. 1 CD. Faixa 5 (2 min 56).

ELIADE, Mircea. O sagrado e o profano. Tradução de Rogério Fernandes. SP: Martins Fontes, 2001.

KOLTUV, Barbara Black. Lilith, a sedutora. In: KOLTUV, Barbara Black. O livro de Lilith. 2. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1991. Cap. 3. p. 59-82. Tradução Rubens Rusche.

MELETÍNSKI, Eleazar Mosséievitch, Os arquétipos literários. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini, Homero Freitas de Andrade e Arlete Cavaliere. São Paulo: Ateliê, 2002.

MEMÓRIAGLOBO. Tieta. S/D. Disponível em: < http://memoriaglobo.globo.com/main.jsp?lumPageId=FF8080813B2DDA1D013B2E2530B920C0&query=Tieta> Acesso em 06 de outubro de 2017.

ROBLES, Marta. As origens: Lilith, Eva, Afrodite. In: ROBLES, Martha. Mulheres, mitos e deusas: O feminino através dos tempos. São Paulo: Aleph, 2006. p. 29-100. Tradução de William Lagos e Débora Dutra Vieira.

SICUTERI, Roberto. O mito de Lilith e as suas fontes: Lilith na cultura contemporânea. In: _____. **Lilith:** A lua negra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. Cap. 6. p. 139-150. Tradução de J. Adolpho S. Gordo Telles.

# GÊNERO CANÇÃO: PERSPECTIVAS ACERCA DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Priscila Ferreira de ALÉCIO
Universidade do Estado de Mato Grosso

**RESUMO:** O presente artigo foi desenvolvido com o intuito de obter informações no que concerne a inserção do gênero "canção" em sala de aula no curso de ensino superior, principalmente no curso de Licenciatura em Letras, onde os professores são habilitados para o ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, visando á formação de professores a partir da inserção do gênero em questão. Para isso fez-se necessária uma pesquisa de campo com professores de língua inglesa que lecionam na respectiva disciplina na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) campus universitário de Sinop, sendo que um entrevistado leciona ainda em escola de idiomas. Sendo o gênero canção de suma importância para o aprendizado de língua estrangeiras, a inserção dele em atividades acadêmicas enriquece a aprendizagem dos futuros docentes, mostrando como pode proceder o trabalho com gêneros textuais. Nessa questão os entrevistados afirmaram que utilizam a canção como sendo uma de suas ferramentas para o ensino de línguas estrangeiras auxiliando especialmente na pronúncia. Esse trabalho fez uso do aporte teórico: Orlandi e Rodrigues (2015), Bentes e Mussalim (2006), Brandão (2002) e Ferreira (2009). No discorrer do artigo pode-se perceber conceitos relativos às formações discursivas do sujeito aluno, bem como, a presença de posições ideológicas pois, cada discente ouve um tipo de canção seja por seu ritmo ou por sua letra com o qual ele identifica de acordo com pensamento colocado em determinada canção. A partir da escolha de uma determinada canção, existem várias maneiras de elaborar atividades para que o gênero em questão possa agregar de forma enriquecedora e dinâmica A partir de todo esse aporte teórico e das entrevistas realizadas chegou-se a uma conclusão que satisfaz a inserção do gênero "canção" no ensino superior, que habilita futuros docentes para o ensino de línguas, visando o aprendizado. Conclui-se também que o gênero textual canção fornece além da diversão e demonstração de sentimentos, auxilia no aprendizado de línguas estrangeiras.
PALAVRAS-CHAVE: Canção no Ensino; Língua Inglesa; Prática Docente.

***ABSTRACT:*** *This article was developed with the purpose of obtaining information regarding the insertion of the genre "song" in the classroom in the higher education course, mainly in the Licenciatura in Letters course, where the teachers are qualified to teach Portuguese Language and English Language, aiming at the formation of teachers from the insertion of the genre in question. For this, it was necessary to have a field research with English-speaking teachers who teach in the respective discipline at the University of the State of Mato Grosso (UNEMAT) the university campus of Sinop, where an interviewee also teaches in language school. Being the song genre of great importance for the learning of foreign languages, his insertion in academic activities enriches the learning of the future teachers, showing how can work with textual genres. In this question, the interviewees stated that they use the song as one of their tools for teaching foreign languages, especially in pronunciation. This work made use of the theoretical contribution: Orlandi and Rodrigues (2015), Bentes and Mussalim (2006), Brandão (2002) and Ferreira (2009). In the discourse of the article one can perceive concepts related to the discursive formations of the student subject, as well as the presence of ideological positions because, each student hears a type of song either by its rhythm or by its letter with which it identifies according to thought placed on a particular song. From the choice of a particular song, there are several ways to elaborate activities so that the genre in question can be added enrichingly and dynamically. From all this theoretical contribution and from the interviews, a conclusion was*

*reached that satisfies the insertion of the genre "song" in higher education, which enables future teachers to teach languages, aiming at learning. It is also concluded that the textual genre song provides beyond the fun and demonstration of feelings, aids in the learning of foreign languages.*
*KEYWORDS: Song in Teaching; English language; Teaching Practice.*

## Introdução

O gênero "canção" é uma das mais belas formas de arte, que traz consigo as formas de expressão podendo provocar a sensibilidade, bem como outros sentimentos. É nela que temos ao mesmo tempo, poemas, cultura, histórias de vida ou de algo, literatura e até mesmo declarações de amor ou de ódio. Esse gênero possibilita ao sujeito uma forma de refletir a respeito da vida, de seus pensamentos, da forma de viver, causando então um efeito de sentidos através do discurso empregado em determinada canção. Conforme afirmam Orlandi e Rodrigues: "as palavras, expressões, preposições adquirem seu sentido em referência ás posições dos que as empregam, isto é em referência as informações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem." (2015, p. 20).

A canção é utilizada como forma de entretenimento e diversão, pois quando há a necessidade de ouvirmos algo para nos identificarmos com os sentimentos, procuramos ouvir uma canção. Mas essa expressão ideológica e cultural existe há muito tempo, datam há 50.000 anos já eram produzidos, com vários instrumentos. Na idade média era utilizada em cultos religiosos onde a igreja adequava-as para que fossem feitas de modo não contrariá-la, pois era um instrumento de religiosidade. Após um tempo também existiu a trova no tempo do período literário conhecido como trovadorismo, em que, o trovador poetizava para sua amada. A canção é instrumento de expressividade seja religiosa ou no dia-a-dia. Ela demonstra também a cultura de um povo ou nação por exmplo, na Europa, é onde mais se houve o estilo *Pop* ou *Rock*. No Brasil há uma grande diversidade de estilos musicais, pois em algumas regiões privilegia o *Axé* já em outras o *Sertanejo* e assim por diante.

Atualmente há muitos tipos de canções onde o sujeito ouvinte pode escolher qual melhor se identifica seja com um gênero clássico, como a ópera ou mais despojado como o sertanejo, mas a grande tendência musical atualmente é que o sujeito possa ouvir o que melhor lhe convier naquele momento da sua vida.

Sendo a canção importantíssima para o desenvolvimento do sujeito aluno, o sujeito professor de língua inglesa tem a necessidade de inserí-la para que possa proceder com a elaboração de suas atividades através das várias formas de trabalho que se pode fazer, fez-se necessária então uma pesquisa de campo que teve como objetivo, o levantamento de como ocorre às atividades por meio desse importante gênero textual, que com entrevistas semi-estruturadas pôde-se concluir algumas inferências que serão expostas posteriormente.

Assim as condições de produção desta deflexão *strictu sensu* seria o estudo da canção no ensino de língua estrangeira em entrevista docente e no sentido amplo a metodologia em relação ao ensino de língua, conforme Orlandi e Rodrigues (2015, p. 17), as condições de produção são:

> As condições de produção incluem, pois os sujeito e a situação. A situação, por sua vez, pode ser pensada em seu sentido estrito e em sentido lato. Em sentido estrito ela compreende as circunstancias da enunciação, o aqui o agora do dizer, o contexto imediato. No sentido lato, a situação compreende o contexto sócio-histórico, ideológico, mais amplo.

**Metodologia e análise**

Com o intuito de obter alguns esclarecimentos a respeito da inserção desse gênero no ensino e aprendizado de línguas estrangeiras, houve a necessidade de ir a campo. A pesquisa realizou-se por meio de entrevistas semi-estruturadas com sujeitos responsáveis pela formação docente de línguas em específica a inglesa. A pesquisa ocorreu com quatro professores dessa área, que foram questionados com as seguintes sentenças:

- Tempo de atuação;
- Utiliza o gênero "canção" em sala de aula, para o ensino de língua inglesa;
- Quais as atividades que desenvolve com esse gênero

Em relação a primeira pergunta, a professora 1 respondeu que leciona á 17 anos, professor 2 há 8 anos, professora 3 há 30 anos e a professora 4 há 7 anos. Quando questionados sobre à utilização do gênero canção para o ensino de língua inglesa, os professores responderam da seguinte forma:

> PROFESSORA 1. Sim, eu trabalho com o gênero música, assim como vários outros gêneros, ele é um entre vários. Normalmente eu trabalho o gênero muitas vezes escolhido por mim e depois de escolhido por mim e apresentado, os alunos acabam escolhendo seu estilo musical para fazer as atividades, muitas vezes livres por eles ou então induzidos por mim indicados por mim."
>
> PROFESSOR 2. Sim, utilizo o gênero música para o ensino de língua inglesa em sala de aula.
>
> PROFESSORA 3. Sempre utilizei o gênero canção, antes, não só em língua inglesa mas, também em outras disciplinas desde o inicio de quando eu comecei a trabalhar com crianças. Qual o objetivo, trabalhar o conhecimento linguístico, não só o conhecimento linguístico, mas o próprio letramento, muitas músicas trazem discussões pertinentes ao dia a dia dos alunos. Por exemplo, há canções que tratam na língua inglesa de temas como a gravidez na adolescência, dessa forma a canção ela se torna um meio de discutir vários temas que são relevantes para a vida do aluno.
> PROFESSORA 4. Sim, não com tanta frequência. Como trabalhamos em cursinho as vezes o nosso *class plan* é corrido e nós trabalhamos bastante conversação, mas sempre que temos oportunidade ficamos uns minutinhos a mais. nós trabalhamos com crianças a escola já oferece músicas, já vem inserida várias canções pelo menos oito a dez canções por semestre.

Conforme a professora 1 comentou os alunos a partir de determinada atividade com o gênero em questão, o sujeito aluno opta por um determinado tipo de canção, pois esse sujeito se identifica com a ideologia e o discurso empregado na canção que o discente demonstrou interesse, visto que, a partir do momento em que há discurso, há também posições ideológicas que o mantém, sendo assim é através delas que, associadas com o efeito de sentidos em que tem-se a formação discursiva aliada a formação ideológica conforme Mussalim e Bentes (2006, p. 125):

> O conceito de formação discursiva (FD), já apresentado, é utilizado pela AD para designar o lugar onde se articulam discurso e ideologia. Nesse sentido é que podemos dizer que uma formação discursiva é governada por uma

> formação ideológica. Como a formação ideológica coloca em relação necessariamente mais de uma força ideológica, uma formação discursiva sempre colocará em jogo mais de um discurso.

Essa força ideológica que o sujeito aluno pode ter é o que o identifica com a canção de modo geral. O sujeito professor então, baseado no que a professora 1 afirmou, lida com vários pensamento e sentidos que são produzidas por um discurso ideológico. Essa escolha de estilo musical representa a opção por um determinado discurso pois este por sua vez produz ideologia, ao mesmo tempo que uma linguagem que caracteriza determinado sentimento conforme afirma Brandão (2002, p.12):

> A linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, é um modo de produção social; ela não é neutra e inocente (na medida em que está engajada numa intencionalidade) e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia.

O discurso sendo um efeito de sentidos é interpretado por dispositivos ideológicos, que moldam o sujeito de tal forma que seu pensar, a reflexão se torna parte de seus conceitos moldados ao longo do desenvolvimento dele, é o que enfatiza Orlandi e Rodrigues (2015, p. 30)

> Na realidade todo sujeito interpreta a partir de um dispositivo ideológico que o faz interpretar de uma maneira e não de outra. Pelo processo de identificação como sabemos o sujeito se inscreve em sua formação discursiva para que suas palavras tenham sentido. E isto lhe aparece como natural, como o sentido lá transparente. Ele não reconhece o momento da interpretação ao contrário, ele se reconhece nele. Ele se reconhece nos sentidos que produz.

A professora 3 trata o gênero canção como uma estratégia de trabalho podendo agregar novos conhecimentos conforme o trecho “a canção ela se torna um meio de discutir vários temas que são relevantes para a vida do aluno” sendo assim é colocada como chave para abordagem de alguns temas em sala de aula. O discurso empregado no gênero abrange muito mais que pronuncia ou questões gramaticais, mas trata também de colocar o sujeito aluno para refletir sobre alguns assuntos. Esse discurso reflexivo propõe formações discursivas que o sujeito aluno possa pensar a respeito das questões do mundo.

Para que o sujeito professor de língua inglesa possa trabalhar de forma agregadora para os alunos é necessário que a utilização do gênero canção ocorra de forma reflexiva, e ao mesmo tempo que agregue infinidades de atividades, para que a canção possa se torna um dos meios de aprendizado de um novo idioma, uma vez que o discente trabalha aspectos gramaticais, da variação linguística presente nos outros idiomas além do cunho reflexivo. Sendo assim proporciona maior abrangência nos estudo do idioma, escolhendo, através de suas formações ideológicas, qual canção lhe agrada mais.

A professora 4 trabalho na UNEMAT e em escola particular de idiomas, como podemos perceber na entrevista ela utiliza muito o gênero canção nas suas aulas para o aprendizado dos alunos. A escola já vem com as canções inseridas na ementa do curso, ou seja o  é uma forma importantisima que a escola utiliza para o ensino de idiomas. Ela trabalha com crianças sendo assim a canção pode ser inserida para alunos nas das séries iniciais, proporcionando maior aprendizado, visto que canções americanas possuem os chamados *linking sounds* que

são, como o próprio nome já diz, as ligações de uma palavra na outra, essa técnica facilita a pronúncia na língua inglesa, não somente nesse idioma, mas em todos. Essas ligações mostram como pode ser a pronuncia de determinada frase, para que falada de uma só vez, por exemplo na sentença *what is your name* que pronunciada com essa técnica fica a junção de *what+is+your name.*

No que concerne a última pergunta, as respostas foram da seguinte forma:

> Professor 1: Muitas vezes, a música ela entra para trabalhar mais a habilidade oral, a musicalidade, ela permite que você tenha fluência na frase. Trabalha bastante a interpretação, não tanto a tradução. Ás vezes a letra é um tanto quanto complexa, acaba trabalhando a interpretação, os aspectos gramaticais, a gente identifica em que tempo verbal que se encontra o texto assim com a gente faz com outros textos. Trabalhamos origem autor, o país de origem o sotaque do grupo ou do cantor da musica.
>
> Professor 2: Procuro utilizar o gênero música para abordar questões relativas à pronúncia, informalidade e fixar vocabulário visto em aula que pode fazer um maior sentido para o aluno dentro da música onde o mesmo pode ter uma facilidade considerável para absorver o conteúdo. Dentro do gênero música também é possível abordar questões linguísticas regionais e ter um amplo conhecimento de diferentes formas de se dizer algo em inglês em diferentes regiões do mundo.
>
> Professora 3: O objetivo geral quando eu trabalho o gênero canção, é cantar a canção, não tocar, pelo menos o refrão para ajudar no vocabulário. Atividades com gênero canção tem muitas. Tanto oportuniza *listening, writing, reading* então consegue desenvolver todas essas habilidades e mais ainda a habilidade reflexiva, porque você vai observar o que aquele cantor está querendo dizer. Então você vai situar, que cantor é aquele, em que tempo que trabalhou essa canção, quando é que essa canção foi escrita, porque nos temos várias canções por exemplo elas, foram escritas lá nos anos 70, mas que hoje elas estão regravadas e o tema continua sendo recente. As canções elas trazem muitas informações importantes, conhecimento de mundo, descoberta de culturas diferentes e os próprios sotaques passa por variações linguísticas também que representa a língua, não pode ficar em uma comunidade de pratica por exemplo.
>
> Professora 4: Primeiro é importante a questão da pronúncia, a partir do momento que a pessoa se identificou com tal musica então sempre. Quando vou escolher uma musica para uma turma de alunos, eu procuro identificar para que alunos, qual é a faixa etária, porque se eu for dar aula para adultos o gosto deles pela música é um, se for dar aula para criança eles vão gostar de outro tipo de música. A música é um jeito dinâmico de trabalhar a pronúncia.

O gênero canção é uma das formas mais motivadoras para trabalhar em sala de aula. As atividades de reflexão e interpretação podem agregar muito mais a aula, pois a canção tem esse diferencial sempre trabalhar com o lado sentimental e humano com temas atuais que provocam a reflexão a respeito de assuntos essenciais para o desenvolvimento do sujeito conforme a professora 3 citou na entrevista, a canção proporciona a observação de uma cultura e discuti vários temas que fazem parte do cotidiano do sujeito aluno. Sendo manifestação de culturas, ela também possui aspectos ideológicos que proporcionam maior

reflexão ao sujeito aluno, pois quando se identifica com uma canção é porque exprime seu pensar, sentir a respeito do discurso ideológico empregado.

A partir da contextualização histórica, o sujeito aluno pode perceber a influencia da cultura, de uma determinada época, ano ou lugar com o qual foi composta. Sendo assim é reforçado o discurso de um determinado período, através da canção, ou seja podemos analisar o discurso empregado pelos sujeitos cantores, e por sua vez determinar a formação que o discurso é empregado dando base para o pensar atual. O sujeito professor tem a possibilidade de trabalhar com essa perspectiva, mostrando através desse gênero, novas maneiras de aprender a cultura daquele período, ou país

Como as professoras 1 e 2 bem colocaram, saber a origem, historia e principalmente o contexto histórico do discurso empregado em determinada canção, nos mostra a influência que podem proporcionar. Um exemplo é quando ouvimos canções antigas como por exemplo, *Revolution* de John Lennon e Paul McCarteney que aborda a questão do fazer uma revolução. Com uma melodia imponente e ritmizada, em tom cívico e militar, a canção trabalha, história e língua estrangeira ao mesmo tempo. Existem inúmeras formas de explorar a letra de uma canção. Conforme afirma Ferreira, (2009, p. 94): "O professor de língua inglesa poderá fazer uso dessa canção em diversos trabalhos. Em muitos deles poderá propor a seus alunos atividades voltadas á pronuncia do idioma de maneira britânica" ainda segundo Ferreira (2009, p. 94) "Pode fornecer apenas parte do texto traduzido a seus alunos e solicitar-lhes que completem a tradução, ou ainda omitir determinadas palavras para que os alunos completem o texto traduzido com aquilo que falta e assim por diante".

A professora 4 cita ainda a questão do fator idade como responsável pelas escolhas que ela faz para auxiliar no ensino de línguas uma vez que como ela colocou, "eu procuro identificar para que alunos, qual é a faixa etária, porque se eu for dar aula para adultos o gosto deles pela música é um, se for dar aula para criança eles vão gostar de outro tipo de música" uma criança gosta de canções de cunho infantil animadas com brincadeiras e principalmente coreografia, já um jovem se identificará com o *Pop* ou o *Rock* pois o seu estilo é outro, a letra trata de temas atuais e de sentimentos .

## Conclusão

A partir das analises feitas a respeito do tema em questão pode-se inferir que o gênero canção é amplo e abrangente, podendo contribuir para vários aprendizados inclusive o de línguas estrangeiras. A canção possibilita ao professor melhor maneira de mostrar aos alunos a pronúncia para que possam compreender a melhor forma de falar em determinada língua. No que concerne as entrevistas realizadas notou que a maioria dos docentes entrevistados afirmam a importância da música para a pronúncia e principalmente por se tratar de temas que circulam na sociedade, é um grande meio de reflexão. A partir dessa perspectiva pode-se inferir que esse gênero assim como outros, proporciona maior aprendizado, visto que há vários estilos musicais com o qual o sujeito se identifica.

## Referências Bibliográficas

BENTES, A. C.; MUSSALIM, F. (Orgs.) **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2006

BRANDÃO, H. H. N**. Introdução à análise do discurso.** Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2002.

FERREIRA, M. **Como usar a música em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009

ORLANDI, E. P.; RODRIGUES, S. L. (Orgs) **Introdução às ciências da linguagem – Discurso e textualidade.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2015

# NOÇÕES DISCURSIVAS DO DISCURSO PEDAGÓGICO

Regina Uemoto Maciel MARTINS[30]
Universidade do Estado de Mato Grosso – Sinop
Programa de Mestrado Acadêmico em Letras

**RESUMO:** Este trabalho tem como fundamentação teórica a Análise de discurso, materialista histórica e tem como objetivo compreender como o discurso pedagógico se constitui dentro da escola e quais os efeitos de sentido que esse discurso produz nos sujeitos envolvidos nesse espaço. Para isso, pretende-se fazer uma contextualização do que é Análise de Discurso e de suas principais noções para que se possa compreender o que é discurso pedagógico. Far-se-á uma breve retomada do que é escola como instituição, do ponto de vista de Louis Althusser, em seu livro "Ideologia e Aparelhos ideológicos do Estado" (1970), enfatizando seu caráter como um dos aparelhos ideológicos do Estado responsável pela reprodução da ideologia e da hierarquização da classe dominante. Logo após, pretende-se trabalhar com o conceito de discurso pedagógico do ponto de vista de Eni Orlandi, em seu livro "Linguagem e seu funcionamento" (1996) fazendo-se uma análise dos tipos de discursos, baseados em quatro elementos: reversibilidade, agente, polissemia/paráfrase e referente. Cada um desses elementos é explicado, a fim de que se possa compreender o processo de classificação dos três tipos, que Orlandi chama de: autoritário, polêmico e lúdico. A partir da compreensão do referencial teórico, pode-se identificar que o discurso pedagógico, considerado pela autora como autoritário é o que prevalece dentro das escolas e a partir dessa reflexão, é preciso sugerir mudanças e transformações, passando do autoritário para o polêmico, a fim de que a aprendizagem não aconteça por meio de atividades mecânicas que não significam nada. Compreender esses conceitos possibilita-nos um novo sentido dos discursos produzidos nas escolas e na sociedade, permitindo-nos um olhar menos ingênuo e uma visão mais crítica.
**PALAVRAS-CHAVE:** análise de discurso; escola; discurso pedagógico.

***ABSTRACT:*** *This work has the theoretical basis of Discourse Analysis, historical materialist and aims to understand how the pedagogical discourse is constituted within the school and what effects of meaning that this discourse produces in the subjects involved in this space. For this, it is intended to contextualize what is Discourse Analysis and its main notions so that one can understand what is pedagogical discourse. There will be a brief resumption of what is school as institution according to Louis Althusser's view, in his book "Ideology and Ideological Apparatus of the State" (1970), emphasizing its character as one of the ideological apparatuses of the State responsible for reproduction of the ideology and hierarchy of the dominating class. Afterwards, we intend to work with the concept of pedagogical discourse from Eni Orlandi's point of view, in her book "Language and its operation" (1996), making an analysis of the types of discourses, based on four elements: reversibility, agent, polysemy / paraphrase and referent. Each of these elements is explained, so that one can understand the process of classification of the three types,*

30 Mestranda no curso de Mestrado Acadêmico PPG - Letras (2016), pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). É Pesquisador/Membro do Projeto de Pesquisa Leituras Urbanas e suas materialidades discursivas socioambientais no Norte do Mato Grosso, Portaria nº 3214/2017, UNEMAT - Campus Universitário de Sinop.

*which Orlandi calls authoritarian, controversial and playful. From the understanding of the theoretical reference, one can identify that the pedagogic discourse, considered by the author as authoritarian is what prevails within the schools and from this reflection, it is necessary to suggest changes and transformations, going from the authoritarian to the controversial, so that learning does not happen through mechanical activities that do not mean anything. Understanding these concepts gives us a new sense of the discourses produced in schools and society, allowing us a less naive and more critical view.*
***KEYWORDS:*** *discourse analysis; school; pedagogical discourse.*

## Introdução

A linguagem tem sido objeto de estudo há anos e há muito a se descortinar frente a tantos desafios impostos a ela em relação às possibilidades de se tecer ideias, expressar sentimentos e emoções que não conseguem transmitir exatamente o que se pensa e o que se sente. Esse fato se deve às limitações da linguagem que não consegue expressar de forma simbólica sentimentos, visões e ideias de uma só vez. No caso da linguagem verbal, é preciso falar ou escrever palavra por palavra para se expressar uma imagem, enquanto a imagem, por sua vez é total e por essa razão provoca maior impacto.

A linguagem não é um fenômeno natural, foi criada pelo homem para que facilitasse a mediação entre o homem e a sociedade. Tendo uma função social, pode ser estudada sob diversas perspectivas. Este artigo, no entanto, pretende focar a linguagem como prática do dizer, enviesada pelas condições de produção (contexto histórico-social), produzida por sujeitos históricos e interpelados pelo inconsciente. Pode-se dizer, dessa forma, que o estudo proposto está ancorado na perspectiva da Análise do Discurso materialista histórica.

Sendo assim, esse estudo pretende fazer uma retomada do que vem a ser Análise do Discurso (doravante AD), ressaltando algumas noções teóricas que são fundamentais para que se compreenda o que vem a ser o discurso pedagógico do ponto de vista de Eni P. Orlandi em seu livro "Linguagem e seu funcionamento" do ano de 1996. Outras noções discursivas serão movimentadas no decorrer do artigo para que se compreenda como Eni Orlandi considerou o discurso pedagógico como autoritário na maior parte das escolas contemporâneas e quais elementos utilizou a fim de elaborar três tipologias discursivas: autoritária, polêmica e lúdica.

Pretende-se ainda apresentar uma contextualização da instituição escola, por se tratar do espaço de trabalho do discurso pedagógico, percorrendo os fios condutores que mostram como era vista essa instituição no início da civilização e como é vista nos dias atuais, a fim de se perceber se houve avanços no perfil dos contextos pedagógicos.

Espera-se assim, que o artigo possa contribuir para possíveis reflexões acerca das práticas e discursos pedagógicos produzidos no chão escolar, a fim de que os docentes e profissionais da educação possam identificar falhas ou inadequações que vêm sendo reproduzidas, muitas vezes, de forma inconsciente e, que a partir desse reconhecimento, esses profissionais possam promover efetivas transformações em sua prática.

## Afinal, o que é escola?

Segundo Fujita (2008, página única) a palavra escola veio do grego *scholé*, que significa "lugar do ócio". Isso se deve ao fato de que os frequentadores das escolas eram pessoas que iam a esse espaço no seu tempo livre a fim de refletir.

Pois bem, as primeiras formas de ensino surgiram há quase 2.400 anos e eram baseadas no ensino de pai para filho, em casa, de maneira informal. Os primeiros modelos de escola formal, com professor e aluno, foram fundados na Europa no século XII. Já na Europa Medieval, o estudo e o desenvolvimento intelectual eram restritos somente ao clero e à nobreza. Foi só no século XIX que surgiram as escolas multitemáticas, com as várias disciplinas que temos hoje, tais como: Matemática, Português, Biologia, História e outras. (FUJITA, 2008, página única).

No ano de 1549 surge a primeira escola no Brasil. "Em 1549, é fundada a primeira escola do Brasil, em Salvador, por um grupo de jesuítas, que também funda a segunda, em 1554, em São Paulo – a data marca também a fundação da cidade. Ensinava-se a ler, escrever, matemática e doutrina católica." (FUJITA, 2008, página única)

Traçando esse percurso histórico sobre a escola, percebe-se que desde a época medieval, a educação era para poucos (sacerdotes e nobres) beneficiando uma pequena parcela da sociedade. É com essa ideologia que se inscreve a educação até os dias atuais, em que a escola continua beneficiando a elite, os privilegiados, a classe dominante, detentora dos saberes e dos poderes.

Althusser em seu livro "Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado" (1970) explica que o Estado consegue se manter no poder utilizando duas forças: os Aparelhos Repressivos do Estado: o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais; e os Aparelhos Ideológicos do Estado: a Igreja, a Escola, a Família, o Sindicato, a Imprensa, a Cultura. Enquanto os Aparelhos Repressivos funcionam pela violência e pela pressão, os Aparelhos Ideológicos funcionam pela ideologia.

> O que distingue os AIE do Aparelho (repressivo) do Estado, é a diferença fundamental seguinte: o Aparelho repressivo do Estado funciona pela violência, enquanto os Aparelhos Ideológicos do Estado funcionam pela ideologia. [...] O Aparelho (repressivo) do Estado funciona de uma maneira massivamente prevalente pela repressão (inclusive física), embora funcione secundariamente pela ideologia. [...] Os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam de um modo massivamente prevalente pela ideologia [...] (ALTHUSSER, 1970, p. 46-47).

Tendo por princípio que a classe dominante é a que ocupa o poder do Estado e dispõe tanto dos Aparelhos Repressivos quanto dos Aparelhos Ideológicos, é possível concluir que a ideologia prevalente será a da classe dominante reproduzida por esses dois aparelhos do Estado. Dessa forma, a classe privilegiada consegue se manter no poder, pois tem o controle sobre as instituições que comandam a sociedade e através das ideologias que são trabalhadas continuamente no consciente e inconsciente dos cidadãos, faz a manipulação de conceitos e atitudes que homogeneízam os sujeitos, fazendo com que cada um ocupe a sua posição de forma hierárquica.

> Se quisermos considerar que em princípio a classe dominante detém o poder de Estado (de uma forma franca ou, na maioria das vezes, por meio de Alianças de classe ou de fracções de classes), e dispõe, portanto do Aparelho (repressivo) de Estado, podemos admitir que a mesma classe dominante é activa nos Aparelhos Ideológicos do Estado. (ALTHUSSER, 1970, p. 48)

Por funcionar massivamente a partir da ideologia, pode-se dizer que os Aparelhos Ideológicos conseguem assegurar a paz e a aceitação na forma de organização da sociedade capitalista por meio da ideologia da classe dominante que está presente no poder do Estado. Os sujeitos aceitam a posição que ocupam sem questionar, pois a ideologia dominante foi incutida desde que nasceram e entendem o processo como natural, livre de reflexões e críticas.

Sendo assim, na formação capitalista que temos hoje, Althusser afirma que o principal Aparelho Ideológico do Estado, responsável por reproduzir a ideologia da classe dominante é a escola. Tese defendida por tomar como sua responsabilidade o encargo de cuidar das crianças desde a mais tenra idade (pré-primário) até a fase adulta, pregando a ideologia dominante.

> Desde a pré-primária, a Escola toma a seu cargo todas as crianças de todas as classes sociais, e a partir da Pré-primária, inculca-lhes durante anos, os anos em que a criança está mais vulnerável, entalada entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado Escola, saberes práticos (des savoir faire) envolvidos na ideologia dominante. (ALTHUSSER, 1970, p. 64)

Por passar durante tantos anos, de quatro a oito horas por dia, cinco dias por semana, de forma obrigatória, Althusser considera a escola como principal Aparelho Ideológico do Estado, responsável por incutir no decorrer dessa caminhada a ideologia da classe dominante, reproduzindo as relações de produção do mundo capitalista. Assim legitimada, a escola simboliza dentro da sociedade um espaço desprovido de ideologias, cuja única função é a de possibilitar aos seus frequentadores o acesso aos princípios de cidadania, liberdade, moralidade, enfim uma forma de ascender socialmente, sendo libertado das amarras da repressão do Estado. (ALTHUSSER, 1970). No entanto, sabe-se que é essa a representação que se quer passar, mas não é o que realmente acontece, pois a escola está carregada de ideologia.

Contribuindo com essa acepção, Bordieu (1974 apud ORLANDI, 1996) trata a escola como a sede da reprodução cultural da classe dominante, mascarando sua função em uma aparente neutralidade, contribuindo com a educação formal dos educandos.

Indo um pouco mais além, Marilena Chauí (1980 apud ORLANDI, 1996) considera que a educação tem como função principal reproduzir as forças de trabalho, isto é, formar sujeitos para obedecerem e usarem sua força física e braçal e por outro lado, formar sujeitos para comandarem, exercendo seu poder de forma intelectual e verbal.

Há, portanto, dentro das escolas, um processo de seleção que define quem faz parte dela e quem não faz, isto é, a própria escola provoca a exclusão dos alunos que não correspondem ao perfil trabalhado e desejado por ela, levando alguns alunos a se sentirem tão incapazes de compreenderem a linguagem e as atividades propostas que acabam desistindo de estudar. Tendo essa realidade construída da escola pela sociedade capitalista, é que se molda o discurso pedagógico que funciona nesse espaço e que se legitima por essa instituição. A seguir será tratado esse conceito.

## Análise do discurso

Na história do percurso da AD, Maingueneau (1997) explica que esse novo campo de estudo surgiu no entremeio, por um lado, da Linguística, que se ocupava do estudo da língua com regras e propriedades formais, fechada em si mesma, isto é, sem considerar a língua inscrita em uma conjuntura histórica social. Por outro, havia as Ciências Humanas e Sociais, tais como: Sociologia, Psicologia, História, Filosofia, que se referiam à linguagem à medida que essa cumprisse com sua função social de interlocução, utilizada por sujeitos que ocupassem posições sociais instaurados em contextos históricos. É com esse contexto, que surge a AD, chamada por isso de disciplina de entremeio, pois ao mesmo tempo em que não desconsidera os aspectos formais da língua (Linguística) também considera a linguagem inserida num contexto histórico-social, utilizada por sujeitos histórico-sociais, que são crivados por formações ideológicas e são divididos entre o consciente o inconsciente.

Devido a esse caráter fluído, sente-se a necessidade de delimitar a AD com o intuito de se chegar a sua peculiaridade. Pode-se dizer que a partir da AD é que a linguagem passou a ser estudada, não em relação ao seu caráter linguístico, entendendo a estrutura interna da língua, mas a língua como material ideológico, que se manifesta em um contexto sócio-histórico.

> Uma prática discursiva não pode se explicar senão em função de uma dupla competência: 1. Uma competência específica, sistema interiorizado de regras especificamente lingüísticas e que asseguram a produção e a compreensão de frases sempre novas – o indivíduo 'eu' utiliza essas regras de maneira específica (performance); 2. Uma competência ideológica ou geral que torna implicitamente possível a totalidade das ações e das significações novas. (SLAKTA, 1971, ´p.110 apud BRANDÃO, 1997, p.18)

De acordo com essas duas vertentes: linguística e sócio-histórica é que a AD contribui com seus dois conceitos principais: a ideologia e o discurso.

> [...] as duas grandes vertentes que vão influenciar a corrente francesa de AD são, do lado da ideologia, os conceitos de Althusser e, do lado do discurso, as ideias de Foucault. É a partir da influência desses dois autores, que Pêcheux, um dos estudiosos mais profícuos da AD, elabora os seus conceitos. (BRANDÃO, 1997, p.18).

Nessa perspectiva, a AD entende a linguagem como mediação entre o homem e a sociedade. Essa mediação é chamada de discurso (Orlandi, 2002). "Discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando." (ORLANDI, 2002, p. 15).

Assim, compreender o discurso é o desafio do campo teórico da AD. Para tornar possível a análise dos discursos produzidos, a partir da perspectiva da AD, é que Pêcheux (1969) criou os dispositivos teórico-analíticos que fazem com que a análise se diferencie das demais, pois apresenta peculiaridades específicas da AD. Tendo esse artigo o objetivo de compreender o discurso pedagógico, é importante que se retome algumas noções discursivas fundamentais que são prerrogativas para que se entenda como Eni Orlandi (1996) considerou o conceito de discurso pedagógico e o funcionamento de três tipos de discurso: o autoritário, o polêmico e o lúdico.

A primeira noção tratada é a de polissemia e paráfrase. Esses dois conceitos são colocados juntos por estarem intimamente relacionados e ao mesmo tempo extremamente

distantes. A relação que existe entre os conceitos é de que um só existe a partir do outro, ou seja, para se falar em paráfrase, é preciso que exista a polissemia. No entanto, por terem significados opostos, distanciam-se quanto à maneira como se apresentam.

Orlandi (2002) explica que a paráfrase é o retorno constante ao mesmo. São formas diferentes de se reiterar os processos cristalizados. Assim, diz que a paráfrase é "a matriz do sentido", pois os sentidos se repetem.

> Regida pelo processo parafrástico, a produtividade mantém o homem num retorno constante ao mesmo espaço dizível: produz a variedade do mesmo. [...] a paráfrase é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo [...]. (ORLANDI, 2002, p. 37-38).

A polissemia, por sua vez, é a ruptura, a multiplicidade, a criatividade, em que se criam novos sentidos a partir do mesmo objeto. Isso se deve ao fato dos próprios sujeitos serem múltiplos, plurais, estabelecendo sentidos que podem ser tantos outros possíveis.

> Já a criatividade implica na ruptura do processo de produção da linguagem, pelo deslocamento das regras, fazendo intervir o diferente, produzindo movimentos que afetam os sujeitos e os sentidos na sua relação com a história e com a língua. Irrompem assim sentidos diferentes.
> [...] a polissemia é a fonte da linguagem uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos, pois se os sentidos – e os sujeitos – não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, não haveria necessidade de dizer. (ORLANDI, 2002, p. 37-38)

Esse jogo entre paráfrase e polissemia, permite compreender como os sujeitos usando a repetição, estão sempre atingindo o diferente, a ruptura, e é a partir disso que se constroem os sentidos, possibilitando diferentes interpretações de um mesmo discurso, trazendo sentidos que sempre podem ser outros.

Outra noção importante é a de sujeito. Sujeito, na perspectiva da AD, não é o indivíduo empírico, físico, mas sim a função que esse indivíduo assume no discurso. Quando se assume a posição sujeito, considera-se de que posição esse sujeito fala, como fala, por que fala, para quem fala. O indivíduo assume a sua existência histórica e suas práticas sociais.

O sujeito moderno é assujeitado à língua e à história que o afetam e determinam como deve viver. Assim o sujeito constrói sua história dentro do que lhe é possível construir, ao mesmo tempo, que é livre, é determinado. Tem a ilusão de que é dono de suas vontades e escolhas, inclusive de suas ideias e dizeres, acreditando que os sentidos nascem nele.

> O sujeito moderno é ao mesmo tempo livre e submisso, determinado pela exterioridade e determinador do que diz: essa é a condição de sua responsabilidade (sujeito jurídico, sujeito a direitos e deveres) e de sua coerência (não contradição) que lhe garantem, em conjunto, sua impressão de unidade e controle de sua vontade, não só dos outros mas até de si mesmo, bastando para isso ter poder ou consciência. Essa é sua ilusão. (ORLANDI, 2010, p. 20).

O sujeito vive então a contradição entre a liberdade de dizer o que pensa, rompendo com ideologias cristalizadas e o assujeitamento à língua e à história, pois quando o sujeito nasce, a língua e a história já existem e os sentidos já estão construídos sobre os objetos simbólicos, portanto, os sentidos não nascem a partir dos sujeitos, eles já existem, assim o seu dizer só passa a significar, porque já foram ditos em outro lugar, outro tempo e por outro alguém.

Formação discursiva é outra noção teórica fundamental para se compreender o discurso pedagógico. Ela permite compreender a produção de sentidos a partir das posições que os sujeitos ocupam e sua relação com a ideologia, permitindo estabelecer regularidades no discurso. "A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito." (ORLANDI, 2002, p. 43).

Vale ressaltar ainda a noção de condições de produção que se referem aos sujeitos e à situação. "Há dois tipos de condições de produção: de sentido estrito, quando se refere às circunstâncias do aqui e agora da enunciação; de sentido lato, quando considera um contexto mais amplo, um contexto sócio-histórico." (ORLANDI, 2010, p. 15).

## Discurso Pedagógico

Partindo desse referencial teórico, vamos tratar da compreensão do que se chama discurso pedagógico (doravante DP). O discurso pedagógico, acordado à instituição em que se inscreve, a escola, projeta um discurso neutro, em que não defende nenhuma ideologia, sendo referencial, informativo, centrado no conteúdo a ser transmitido, refletindo o discurso científico.

> [...] um discurso neutro que transmite informação (teórico ou científico), isto é, caracterizar-se-ia pela ausência de problemas de enunciação: não teria sujeito na medida em que qualquer um (dentro das regras do jogo evidentemente) poderia ser seu sujeito (credibilidade da ciência), e onde existiria a distância máxima ente emissor e receptor ( não haveria tensão portanto), tendo como marca frase de base a frase com o verbo ser (definições). Do ponto de vista de seu referente, o DP seria puramente cognitivo, informacional. (ORLANDI, 1996, p. 28-29).

No entanto, na prática, o discurso pedagógico não condiz com essa definição. A aparente neutralidade não existe, pois todo discurso é carregado de ideologia e embora o professor assuma o discurso científico de conhecimento informativo, o seu dizer sempre representará a orientação da instituição, sendo, portanto, tendenciosa. Além disso, o fato do locutor ou enunciador do discurso ser um professor e o seu interlocutor ser o aluno, faz com que as relações de força e poder, bem como as formações discursivas presentes em cada posição ocupada pelos sujeitos, determinem que não haja tensão entre os discursos, uma vez que o professor é o detentor do saber, enquanto o aluno será visto como 'o que não sabe', 'o que precisa aprender'.

Tendo como referência a relação entre os interlocutores e o referente, Orlandi (1996, p. 29) criou três tipos de discurso em seu funcionamento: o lúdico, o polêmico e o autoritário. Assim a autora define:

> [...] no discurso lúdico, há a expansão da polissemia, pois o referente do discurso está exposto à presença dos interlocutores; no polêmico, a polissemia é controlada uma vez que os interlocutores procuram direcionar, cada um por si, o referente do discurso e, finalmente, no discurso autoritário há a contenção da polissemia, já que o agente do discurso se pretende único e oculta o referente pelo dizer. (ORLANDI, 1996, p. 29)

Outro critério utilizado pela autora para distinguir os tipos de discurso seria a reversibilidade na relação dos interlocutores. Orlandi explica que reversibilidade seria a alteridade, ou seja, a troca de papéis, em que não é só o professor o dono da palavra, ele permite a alteridade com o aluno. Dentro dessa dinâmica, Orlandi (1996, p. 29) define que "o discurso autoritário procura estancar a reversibilidade; o lúdico vive dela; no polêmico, a reversibilidade se dá sob condições".

É com base nesses critérios: reversibilidade, agente, polissemia/paráfrase e referente, que Orlandi (1996) classifica o discurso pedagógico como autoritário, que não apresenta nenhum tipo de neutralidade, pois a ideologia está presente na fala do professor e a formação discursiva que se faz da posição ocupada por ele, faz com que as suas informações sejam compreendidas como verdades legítimas, pois a escola lhe delega esse poder.

Assim, o professor, ao se utilizar do discurso pedagógico, disfarça-se com a roupagem de transmissor de informação, garantido pela cientificidade: que se apresenta de duas formas pela metalinguagem e pela apropriação do professor no papel de cientista. Orlandi explica o processo da seguinte forma: "O sistema de ensino atribui a posse dessa metalinguagem ao professor, autorizando-o. O professor, por sua vez, se apropria do cientista e se confunde com ele sem se mostrar como voz mediadora". (ORLANDI, 1996, p. 31)

Outro conceito importante apresentado por Orlandi (1996) é o da 'inculcação', próprio do discurso autoritário, que determina as condições de produção no espaço escolar. O aluno é concebido como incapaz de tomar decisões, é visto como um ser que precisa de tutela e é com essa visão de mundo que o aluno aceita passivamente os comandos e orientações do professor.

> Enquanto ele for aluno 'alguém' resolve por ele, ele ainda não sabe o que verdadeiramente lhe interessa. Isso é a inculcação. As mediações nesse jogo ideológico se transformam em fins em si mesmas e as imagens que o aluno vai fazer de si mesmo, do seu interlocutor e do objeto de conhecimento vão estar dominadas pela imagem que ele deve fazer do lugar do professor. (ORLANDI, 1996, p. 31)

É dentro dessa dinâmica que Orlandi considera que, na maioria da escolas, prevalece o discurso pedagógico autoritário, pois não há discussão entre os interlocutores, o professor fala e o aluno aceita. Nessa relação não há tensão, conflito de ideologias, um escuta e o outro fala.

## Considerações Finais

Sabe-se assim que o autoritário está instituído nos espaços sociais que constituem a nossa formação capitalista. A partir dessa consciência, é importante que se questione as informações que são passadas pelos professores e pelos textos didáticos, como forma de se compreender quais são os efeitos de sentido, isto é, como essas informações significam, ou se não significam, se são apenas codificadas e aceitas.

São essas relações que precisam ser expostas, explícitas, para que as informações não sejam simplesmente repassadas dentro das escolas e os alunos as aceitem como verdades. Por isso, transformações precisam ser operadas, movimentadas para que passem a formar sujeitos pensantes, críticos e capazes de tomarem suas próprias decisões.

Os professores, antes de tudo e de todos, também têm que se libertar, perceberem que possuem ideologias próprias e inteligentes, que podem contribuir e construir junto com os alunos saberes consistentes e significativos. Só assim, as escolas passarão a se constituírem como espaços de crescimento intelectual, de cidadania e de intervenção social.

Dessa forma, Orlandi sugere que se passe do discurso autoritário para o polêmico, a fim de que professores deem espaço aos alunos de serem os locutores e não só os ouvintes. Pelo lado do aluno, é preciso que se posicione, discorde, forme sua própria opinião, aprenda a argumentar e não aceite a sua posição fixa de ouvinte, projetando-se como locutor do processo de interlocução.

## Referências

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença, 1970.

BRANDÃO, Helena H. N. **Introdução à análise do discurso**. 6.ed. Campinas: Editora Unicamp, 1997.

FUJITA, Luiz. Consultoria de BOTO, Carlota; CORTEZ, Cecília**. História: Qual foi a primeira escola?** Site Mundo Estranho. Artigo publicado em 31 jul.2008. Disponível em <https://mundoestranho.abril.com.br/historia/qual-foi-a-primeira-escola/#>. Acesso em: 30 out. 2017.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em Análise do Discurso**. 3.ed. Campinas: Pontes, 1997.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4.ed. Campinas: Pontes, 1996.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____. Análise de discurso. In: ORLANDI, Eni P.; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (orgs.). **Introdução às ciências da linguagem -** Discurso e Textualidade. 2. ed. Campinas: Pontes, 2010. p. 13-31.

# HORA DO CONTO: REINVENTANDO A LEITURA ATRAVÉS DE HISTÓRIAS

Riscieli DALLAGNOL
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
Anna Clara de Oliveira CARLING
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
Eva Vilma PEREIRA
Escola Municipal de Educação Básica Profª Ana Cristina de Sena
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

**RESUMO**: no presente artigo serão expostas breves considerações sobre a importância da leitura na vida do indivíduo, e ao mesmo tempo como essa prática apresenta baixos índices devido à falta de interesse, seja de professores ou alunos. Tem-se que a falta de incentivo à leitura literária agrava esse quadro, posto que a leitura na escola é realizada apenas para fins avaliativos. Esses assuntos serão relacionados a um projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) desenvolvido pelos bolsistas numa Escola Municipal de Sinop, projeto esse que tem por objetivo incentivar o prazer pela leitura nos alunos, utilizando-se, para isso, da prática de contação de histórias, encenações teatrais, apresentações de fantoches, entre outras atividades. Além disso, o projeto se apresenta como aliado da educação por proporcionar discussões sobre temas sociais, valiosas ao desenvolvimento humano. Os resultados alcançados se mostram positivos, visto que foi possível perceber um aumento do interesse dos alunos pela leitura, bem como do convívio entre alunos/professores, alunos/alunos e alunos/bolsistas. Além disso, o projeto é benéfico aos bolsistas, pois têm a oportunidade de vivenciar um contato mais amplo com o ambiente escolar.PALAVRAS-CHAVE: Hora do conto; PIBID; Leitura.

***ABSTRACT****: In this article it will be exposed some brief considerations about the value of reading on peoples' life and also how this habit presents low occurrence due to the lack of interest, as well in teachers' life as in students'. It is considered that the lack of incentive to literary reading aggravates this occurrence, since the reading is performed only for evaluation purposes. These matters will be related to a project from Institutional Scholarship Initiative Program (PIBID) developed by scholars at a public school from Sinop. This project aims to motivate the reading pleasure for the students through the practice of storytelling, theatrical performances, puppet presentations, such as other activities. In addition, the project presents itself as an ally of education because it provides discussions about social issues that are valuable to human development. The results obtained are positive, since it was possible to notice an increase in the students' interest at reading, as well as the interaction between students / teachers, students / students and students / scholars. Moreover, the project is beneficial to scholars because it enables them to experience a greater contact with the school environment.*
*KEYWORDS: Story time; PIBID; Reading.*

## Introdução

A leitura é uma prática de suma importância a todas as pessoas de todas as classes sociais, idades, gêneros e culturas. Diversos estudos são divulgados com a intenção de confirmar que esse recurso é indispensável para que o indivíduo seja capaz de atuar criticamente na sociedade, além de modificá-la quando for necessário. De acordo com Candido (1988), a literatura na sociedade tem sido um poderoso instrumento de educação e instrução, manifestando os valores que a sociedade considera prejudiciais em artes como poesia e ação dramática. "A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas." (CANDIDO, 1988, p. 175). No entanto, mesmo com a noção da relevância dessa prática, o índice de pessoas leitoras é baixo, tanto no dia-a-dia, quanto na escola. Isso acontece, principalmente, devido a pouco incentivo por parte da família, pouco contato das pessoas com livros de literatura, e, uma cobrança desmedida de leituras pouco convidativas a crianças e adolescentes, por parte da escola.

Percebendo esse pouco interesse, e se voltando para a escola como campo de atuação e principal meio de desenvolvimento do gosto pela leitura nas pessoas, pensou-se em um projeto de contação de histórias, desenvolvido pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – Interdisciplinar, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). O projeto foi desenvolvido numa Escola Municipal de Sinop – MT, sendo voltado para alunos de 1º a 5º anos. Concordamos com Bézard quando postula que o interesse da formação literária é "desenvolver uma capacidade interpretativa, que permita tanto uma socialização mais rica e lúcida dos indivíduos como a experimentação de um prazer literário que se constrói ao longo do processo" (BÉZARD, 2007, p. 29).

No presente artigo, será trabalhada, de forma breve, a importância da prática de leitura e a fundamental atuação da escola no desenvolvimento do prazer por essa prática, além de serem relatadas as experiências do ato de contar histórias para alunos do Ensino Fundamental, apresentando a visão dos bolsistas do PIBID enquanto desenvolvedores do projeto, e a percepção dos estudantes, enquanto interlocutores e público alvo das interferências do projeto.

## A importância da leitura literária

Através da leitura, o indivíduo consegue ter domínio da sociedade em que vive, pois tudo em volta do ser humano depende da leitura de mundo que ele fizer, como esclarece Brito (2010), que afirma que a leitura não é um ato solitário, pois o leitor carrega para o grupo social do qual faz parte os elementos de sua leitura, ao mesmo tempo em que a leitura traz vivências advindas do social para o leitor. Cosson (2014, p. 17) considera que

> na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção.

Com a leitura sendo uma prática rotineira, nota-se uma melhora no vocabulário, na escrita, nas interpretações, na criticidade do leitor, que se torna mais aguçada, além de essa

prática ajudar em situações de auto expressão. A leitura, além do prazer que pode proporcionar, é capaz de desvelar informação, cultura, mundos desconhecidos, tem função humanizadora, apresenta realidades desconhecidas, bem como mundos fantásticos, inimagináveis à realidade. Sabe-se, então, que a leitura não deveria ser um ato de segunda importância às pessoas, visto que são várias as suas funções. No entanto, o ato de ler vem sendo encarado como desnecessário e sem grande importância nas escolas, que não exploram a necessidade do exercício do prazer pela leitura, tornando essa prática como uma obrigação.

É necessário que exista o prazer pela leitura, para que esses benefícios consigam ser alcançados e percebidos. A fase da infância é fundamental para incentivar o prazer pela leitura, posto que se trata de uma fase de descobertas, na qual a criança está aberta a novas experiências. A escola se torna essencial, pois é o local onde a criança passa boa parte do tempo, e é onde, na maioria das vezes, o aluno aprende a ler e, consequentemente, passa a ter contato com a leitura. No entanto, apesar de toda a influência que essa instituição tem no desenvolvimento social e cognitivo dos estudantes, percebe-se um fracasso no processo de desenvolvimento do prazer pela leitura. Como os professores têm a noção da importância desse exercício, as cobranças começam a pesar e os alunos acabam encarando o ato de ler como obrigação, algo cansativo e que não apresenta nenhum prazer, quando deveria ser o completo oposto.

> O fato torna-se problemático quando a leitura da obra literária se faz apenas sob o viés da pedagogia, isto é, torna-se pretexto para o ensino de uma disciplina curricular, privilegiando a função de instrumento para um fim alheio às propriedades singulares da criação artística. (AGUIAR, 2011, p. 8).

Além disso, a leitura literária é utilizada, muitas das vezes, de forma descontextualizada, apenas para o ensino linguístico, o que desvincula a literatura de suas funções principais, que são aprimorar a visão artística, retratar a sociedade, ampliar a visão de mundo, e, em se tratando de crianças, apresentar o fantástico e desenvolver a imaginação. Desta forma, a leitura literária deixa de ser interessante ao aprendiz, visto que é utilizada, muitas vezes, apenas como meio de ensino a outras coisas, deixando de ser objeto de estudo (e prazer) na escola.

Uma opção que se utiliza para tentar frear essa falta de interesse é o ato de contar histórias. Essa é uma atividade muito antiga, e que hoje ressurge como uma forma, principalmente, de incentivo ao gosto pelo mundo da literatura. A contação de história na escola é uma ferramenta lúdica que traz muitos benefícios ao aprendizado do aluno.

> Sendo a escola um lugar de construção e reconstrução de conhecimentos, deve dar especial atenção à contação de histórias, pois ela contribui na aprendizagem escolar em todos os aspectos: cognitivo, físico, psicológico, moral ou social, proporcionando um maior desenvolvimento perceptivo no aluno. Sobre suas vantagens, foram destacadas a aprendizagem de conteúdos, a socialização, a comunicação, a criatividade e a disciplina. (Mateus et al., 2014).

Pensando nisso, foi proposto pelos bolsistas do PIBID o subprojeto “Hora do conto: reinventando a leitura através de histórias”, desenvolvido em uma escola pública municipal de Sinop, para que o contato dos alunos com o mundo literário fosse mais abrangente, utilizando-se da prática da contação de histórias para atingir esse objetivo. Girotto e Souza definem a hora do conto como “momento de atividade na biblioteca escolar que pode contribuir para o incentivo à formação do leitor mirim” (GIROTTO; SOUZA, 2009, p. 20), ou

seja, através da contação de histórias é possível formar novos leitores. Isso se dá pela dinamicidade da prática de contação de histórias, que disponibiliza um leque de atividades que podem ser desenvolvidas através dessa prática, como a interpretação, a socialização do ponto de vista de cada aluno sobre o conto apresentado, discussões a respeito de valores como respeito, educação, amizade, etc., criação de uma releitura da história contada, e muitas outras atividades.

Cabe ressaltar que muitas das vezes a história é encenada (como peça teatral), seja com as bolsistas como personagens ou com fantoches. Nesse sentido, é possível convidar alunos que se sintam à vontade para participar do teatro, declamar um poema ou mesmo interagir com a história.

## Metodologia

O trabalho é desenvolvido toda semana, quando os bolsistas se reúnem na biblioteca da escola para fazerem a escolha do conto a ser apresentado para todas as turmas da escola (1º a 5º anos). As apresentações envolvem desde teatros, apresentações com fantoches, contação de histórias, declamação de poesia a apresentações musicais, que abordam gêneros textuais como: contos, fábulas, poesias, músicas, narrativas, etc. Os pibidianos utilizam um dia para escolher, adaptar, ensaiar o que será apresentado e preparar o cenário, no outro dia apresentam para as turmas da escola que, totalizando duas turmas por apresentação, se dirigem até a biblioteca.

Após cada apresentação, as bolsistas instigam os alunos a comentarem sobre a percepção tida por eles ao assistirem a encenação, as acadêmicas fazem comentários para relacionar os acontecimentos do conto com a vida cotidiana dos estudantes, para que a leitura que eles fizerem, seja prazerosa, útil e se insira no contexto em que os alunos se encontram. Nessas ocasiões, as bolsistas comentam com os alunos sobre valores, sobre desconstrução de preconceitos, sobre as diversidades existentes no mundo que precisam ser respeitadas, sobre amizade, lealdade, respeito, etc., tudo isto estando relacionado com a história contada.

> Quando o professor lê em voz alta, prende a atenção da criança e, ao comentar o texto lido e conversar com ela, faz com que a própria exploração do texto leve a criança a se concentrar no que está acontecendo, nas situações que lhe vão sendo apresentadas, estimulando-a a expressar seus pensamentos e a colocar suas dúvidas (ANTUNES, 2006, p. 10).

Compreende-se, então, a importância do momento de leitura literária na escola, pois é necessário que se pense na adequação ao interesse do aluno para que a prática de leitura seja algo prazeroso. Além disso, é possível apresentar elementos culturais nas apresentações, o que enriquece o conhecimento de mundo em desenvolvimento do aprendiz.

## Resultados

Foi possível perceber que após as apresentações, os alunos refletem sobre os atos mostrados nos contos e trocam ideias entre si, fazem questionamentos sobre as atitudes dos personagens, além de muitos se mostrarem gratificados pela existência desse projeto.

Desde o começo do desenvolvimento do projeto, houve um aumento do interesse pela leitura por parte dos alunos. Por ser um momento que propicia a ludicidade, percebe-se que eles se concentram na história, há uma melhora na parte de interpretação, tanto do conto quanto da sociedade, ocorrendo, assim, uma percepção mais aguçada do meio em que vivem, além de ser perceptível uma melhora na disciplina, e na socialização entre os alunos e entre

alunos e bolsistas/professores. Além disso, o projeto é uma grande experiência para os bolsistas envolvidos, que, estando na graduação de licenciatura, encontram uma ótima forma de estar em contato com a escola, e ter noção de como é a realidade escolar, das suas diversidades, dos seus problemas, dos seus acertos e falhas, das particularidades de cada aluno e diversas outras questões que dizem respeito ao espaço de ensino. Nesse sentido, é evidente a relevância do PIBID, que proporciona processos de ensino e aprendizagem aos alunos graduandos, para que se familiarizem com o âmbito escolar e adquiram experiência, enriquecendo, assim, sua formação. O Subprojeto "Hora do conto" se apresenta como uma atividade que rendeu bons frutos, visto que existe ganho tanto da parte dos bolsistas quanto dos alunos.

A seguir estão algumas imagens do projeto "Hora do conto" sendo executado. As primeiras imagens são referente às encenações teatrais, coordenadas e desenvolvidas pelas bolsistas. As imagens seguintes fazem referência a outras formas de trabalhar a literatura, utilizando de práticas musicais e a partir da contação de histórias.



Imagem 1 – Encenação teatral
Fonte: Autoria Própria, 2016.



Imagem 2 – Apresentação Musical (a esquerda) e contação de história (a direita)
Fonte: Autoria Própria, 2016.

## Considerações finais

A prática da leitura é de suma importância ao ser humano, pois tem a capacidade de modificar sua visão de mundo, o fazendo desenvolver novas perspectivas sobre aspectos que fazem parte da sociedade. O projeto "Hora do conto" desenvolveu-se com o intuito de aprimorar a leitura literária dos alunos de Ensino Fundamental, por ser o período em que o aluno deve ser instigado ao prazer pela leitura. Com o projeto, notou-se uma melhora na interpretação dos alunos, bem como no aumento do interesse pela leitura por parte dos alunos. Além disso, as discussões a respeito dos temas tratados nas histórias são de grande importância pelas reflexões que surtem nos alunos, reflexões necessárias, visto que a infância é um período que requer uma atenção especial, por dizer respeito ao tempo em que a criança está formando suas concepções acerca da sociedade, o que demanda muito trabalho de conscientização em relação às diversidades existentes e a necessidade do respeito entre os indivíduos.

Tanto os bolsistas quanto os estudantes se beneficiam desta troca de experiências, pois ambos ampliam seus conhecimentos. O ato de contar histórias se apresenta, portanto, como uma ferramenta auxiliadora no processo de desenvolvimento de afeto pela leitura, além de ser um dispositivo que ajuda o professor no processo de ensino, o que, no contexto aqui empregado, auxilia em dobro, visto que o PIBID se fomenta como um projeto de iniciação à prática docente.

## Referências

AGUIAR, V. T. de. Leitura literária para crianças brasileiras: das fontes às margens. In: SOUZA, R. J. de. FEBA, B. L. T. (Org.). **Leitura literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 7-11.

ANTUNES, W. de A. GARCEZ, L. H. do C. (colaboração). **Lendo e formando leitores:** orientações para o trabalho com a literatura infantil. São Paulo: Global, 2006.

BÉZARD, J. Ler na escola: os "livros de leitura". In: COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. [tradução Laura Sandroni]. São Paulo, Global, 2007.

BRITO, D. S. **A importância da leitura na formação social do indivíduo.** REVELA - Periódico de Divulgação Científica da FALS, n. 8, São Paulo, 2010.

CANDIDO, A. **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1988.

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

GIROTTO, C. G. G. S. SOUZA, R. J. **A hora do conto na biblioteca escolar**: o diálogo entre a leitura literária e outras linguagens. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MATEUS, A. N. B. SILVA, A. F. PEREIRA, E. C. SOUZA, J. N. F. de. ROCHA, L. G. M. da. OLIVEIRA, M. P. C. et al. A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 54-69, 2013.

# SINOP COMO ESPAÇO POSSIBILITADOR DA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES: RELATO DE UMA MIGRANTE PIONEIRA

Romeu DONATTI[31]
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa de Pós-Graduação em Letras

**RESUMO**: A cidade de Sinop surge inserida no contexto do processo desenvolvimentista implementado por políticas nacionais de ocupação da região amazônica e intensificado a partir da década de 1970, com o objetivo principal de "preencher espaços vazios", como resultado de um processo colonizatório de iniciativa privada. Este artigo tem por objetivo demonstrar como a cidade de Sinop pôde possibilitar a construção da identidade pessoal, profissional e social de uma migrante pioneira e evidenciar como a relação sujeito, sociedade e trabalho é determinante nas relações sociais e na construção desse processo identitário. Para este empreendimento será utilizada a metodologia da história oral (privilegiando-se a história temática). Essa metodologia é caracterizada pela coleta de depoimentos com pessoas que testemunharam conjunturas, processos, acontecimentos, modos de ser e de estar dentro de uma sociedade ou instituição. Como resultado, percebe-se, através da discussão acerca das questões identitárias, que o pertencimento e a identidade não são estruturas sólidas, nem garantidas para toda a vida. Conclui-se que os caminhos percorridos pelos sujeitos durante a migração são fatores cruciais para a tomada de consciência da construção identitária, e os motivos que levam indivíduos a cruzarem fronteiras são bastante variados.
PALAVRAS-CHAVE: Identidade; Migração; Relações Sociais.

***ABSTRACT:*** *The city of Sinop arises embedded in the development process perspective implemented by national policies for the occupation of the Amazon region and intensified from the 1970s decade, with the main objective of "filling the empty spaces", because of a private settlement process. This article has the aim to show how the city of Sinop could enable the construction of the personal, professional and social identity of a pioneer migrant and to highlight how the relation among subject, society and work is determining in the social relations and in this identity process construction. For this purpose, it will be used the oral history methodology (emphasizing the thematic history). This methodology is characterized by the gathering of testimonials with people that witnessed conjunctures, processes, events, ways of being inside a society or institution. As a result, one can observe, through the discussion about identity issues, that the feeling of belonging and the identity aren't solid structures, nor guaranteed for a lifetime. It is concluded that the pathways covered by the subjects during the migration process are paramount factors for the awareness taking of the identity construction and the reasons why people cross borders are pretty much variable.*
*KEYWORDS: Identity; Migration; Social Relations.*

## 1 Introdução

[31] Professor da rede pública estadual de Mato Grosso, Mestrando do PPGLetras da UNEMAT/Sinop e Graduado em Licenciatura Plena em Letras pela UNEMAT/Sinop-MT, Especialista em Língua Inglesa pela UNEMAT/Sinop-MT. E-mail: romeudonatti@msn.com

Ao construir a nossa história, dizemos quem somos, como nos comportamos, que ideias nos mobilizam, ou seja, estabelecemos a nossa identidade. Como seres humanos individualizados é a partir do século XVIII, com o desenvolvimento do capitalismo que trouxe a possibilidade da ascensão material através da posse de bens, de dinheiro ou simplesmente de nosso trabalho que atingimos um grau de importância nas sociedades, nunca antes conhecido, e, consolidado mais tarde no século XIX com a sedimentação da sociedade capitalista. De acordo com Tomazi (2010):

> Através dos tempos, os seres humanos buscam suprir suas necessidades básicas mediante a produção não só de alimentos, abrigo e vestuário, mas também de normas, valores, costumes, relações de poder, arte, explicações sobre a vida e sobre o mundo. Viver em sociedade é participar dessa produção. Ao fazê-lo, acabamos produzindo a história das pessoas, dos grupos e das classes sociais. (TOMAZI, 2010, p. 7).

Sob essa perspectiva é que se pretende demonstrar como a cidade de Sinop, frequentemente denominada como *A Capital do Nortão*, pôde possibilitar a construção da identidade pessoal, profissional e social de uma migrante pioneira tendo em vista a sua chegada em uma terra desconhecida e como a relação sujeito, sociedade e trabalho é determinante nas relações sociais e na construção desse processo identitário.

Para este empreendimento será feito o uso da metodologia da História Oral, que é amplamente utilizada pelas Ciências Humanas, e é caracterizada pela coleta de depoimentos com pessoas que testemunharam conjunturas, processos, acontecimentos, modos de ser e de estar dentro de uma sociedade ou instituição. A História Oral pode ser dividida em três gêneros distintos: a tradição oral, a história de vida e a história temática. Farei uso da história de vida, que se concentra na história pessoal de um indivíduo contada por ele próprio, sendo assim, considerado um relato pessoal.

## 2 Por que migramos?

Os seres humanos logo que nascem, iniciam seu processo de socialização na família, e passam posteriormente por outras esferas sociais, como a escola, o bairro, a igreja e permanecem durante toda a sua existência em sociedade porque necessitam uns dos outros para viver. Uma vez inseridos nessas "teias sociais" Tomazi (2010) nos deparamos com uma série de construções que já estão "prontas, estabelecidas", tais como, regras, valores, hábitos comuns e determinadas práticas sociais; isso não equivale dizer que não há autonomia para decisões ou ações; significa que estamos interligados, entrelaçados, e à medida em que integramos determinada sociedade, somos capazes de nela interferir, e por ela sermos afetados. Segundo esse mesmo autor:

> [...] o indivíduo está de alguma maneira condicionado por decisões e escolhas que ocorrem fora do seu alcance, em outros níveis da sociedade. Entretanto, as decisões que a pessoa toma a conduzem a diferentes direções na vida. Seja qual for, a direção seguida sempre será resultado das decisões do indivíduo. (TOMAZI, 2010, p. 15).

E o que impulsiona um indivíduo a deixar sua terra natal? O que move um indivíduo, fazendo-o deixar para trás, muitas vezes, família, amigos, raízes, e se aventure em uma terra desconhecida? Que caminhos são (e por que são) percorridos no processo migratório? Por que ocorre a migração?

É na tentativa de responder essas questões que se articula este artigo.

O termo migração corresponde à mobilidade espacial da população. Migrar é trocar de país, de estado, região ou até de domicílio. Esse processo ocorre desde o início da história da humanidade. Os fluxos migratórios podem ser desencadeados por diversos fatores.

Dentre os principais que impulsionam as migrações podem ser citados os econômicos (este parece ser no Brasil o que exerce maior influência na migração, uma vez que força os indivíduos a se deslocarem de um lugar para outro em busca de melhores condições de vida, à procura de trabalho para garantir suas necessidades básicas de sobrevivência, fuga de situações de pobreza e/ou miséria), os fatores políticos (perseguições, confrontos ideológicos) e os culturais (necessidade de compreensão e autoafirmação como "outro" em sua própria cultura).

De acordo com o etnólogo mexicano José Iñigo Aguilar Medina (2014, online) "O homem se distancia de lugares em que faltam alimentos, se expandem as doenças, a violência, o racismo e o totalitarismo, e também se afasta de lugares nos quais ocorrem inundações, as erupções vulcânicas, a seca, em resumo, dos locais em que os desastres naturais são recorrentes."[32] Esse mesmo autor acrescenta:

> Ao mesmo tempo, o homem vai em busca dos locais em que abundam os alimentos, o trabalho e os recursos para prevenir as doenças, onde se pode recuperar a saúde ou adquirir melhores conhecimentos, onde é possível ter liberdade para crer e pensar segundo sua própria concepção política ou religiosa do que se considera que deve ser a vida, ou porque, simplesmente porque o novo local lhe agrada mais que aquele deixado para trás. (MEDINA, 2014, online).[33]

Observando as ponderações de Medina, evidenciamos os fios condutores de um longo, lento e complexo processo: a reconstrução de nossa identidade em um novo lugar, com novos referenciais. Na mesma medida em que buscamos nos distanciar – na maioria das vezes – de situações de sofrimento e fragilidades, nos munimos de um grande arsenal de ferramentas que serão utilizadas no confrontamento com a nova realidade, que, necessariamente, não exclui o surgimento de novas adversidades.

## 3 Surgimento de Sinop: panorama histórico

[32] No original em espanhol: "El hombre se aleja de los sitios en los que: faltan los alimentos; se extienden la enfermedad, la violencia, el racismo o el totalitarismo; están expuestos a las inundaciones, las erupciones volcánicas o la sequia, en suma, a los desastres naturales recorrentes.

[33] No original em espanhol: "Al mismo tempo, se va em busca de los asentamientos en los que abundan los alimentos, el trabajo y los medios para prevenir la enfermedad; donde se puede recuperar la salud o adquirir mejores conocimientos; en donde es posible permanecer en libertad para creer y pensar según la propia concepción política o religiosa de lo que se considera que debe ser la vida; [...] o porque simplemente la nueva comarca les agrada más que la que han dejado atrás."

Desde o início do século XX, o governo federal, conjuntamente com os governos estaduais, atraiu trabalhadores de diversas regiões do país, principalmente da região sul, para colonizar áreas consideradas vazias no Centro-Oeste e na Amazônia. Primeiramente com Getúlio Vargas (1930-1945) que "buscou alçar o Brasil à categoria de país grande e desenvolvido. Nesse sentido, a política de ocupação era fundamental para preencher espaços vazios, garantir a segurança das fronteiras e gerar riquezas" (BONI, 2011, p. 19) tendo criado o movimento que ficou conhecido como *Marcha para o Oeste*, com o objetivo de *integrar* a região amazônica ao restante do território brasileiro *para não entregá-la*, em um processo chamado à época de internacionalização da Amazônia e posteriormente a partir de 1950 com o governo do Presidente Juscelino Kubitschek, e mais enfaticamente, nas décadas seguintes 60 e 70, principalmente na década de 70, já com os governos militares, uma vez que o capitalismo, como sistema econômico, desenvolveu-se intensamente, como vemos:

> A partir do fim da década de 70 e princípio dos anos oitenta, iniciou-se a fase desenvolvimentista jamais vista em Mato Grosso, com o processo de colonização, povoamento e ocupação econômica do Estado: a ampliação e a melhoria da malha rodoviária pelo Governo Federal, a expansão das telecomunicações, a abertura de novas fronteiras agrícolas (no aproveitamento de cerrados e de florestas ainda virgens) em imensas glebas de colonização estatal e particular, ensejando a fundação de inúmeros núcleos urbanos pioneiros e, em especial, a ocorrência de um intenso fluxo migratório, principalmente originário dos Estados do Sul do País. Esses fatores todos ajudaram a proporcionar e consolidar o desenvolvimento do Estado. (SOUZA, 2004, p. 86).

Essas iniciativas se propunham atingir dois objetivos: diminuir os conflitos de terra nos estados de origem dos migrantes e abrir imensas regiões do Brasil Central para a agricultura comercial, fato este que gerou muitas vezes, a expulsão de índios e posseiros para outras regiões ainda mais distantes.

A cidade de Sinop (acrônimo de Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná) surge então nesse contexto desenvolvimentista como resultado de um processo colonizatório de iniciativa privada, pelas mãos e sonhos de Ênio Pipino e João Pedro Moreira de Carvalho, empreendedores à frente da empresa Colonizadora Sinop S.A., que adquiriu uma grande área de terras denominada Gleba Celeste, com o intuito de trazer à essa região, migrantes para efetivamente povoá-la; ou para concretizar o que dizia um outro lema, muito propalado nessa época: "terra sem homens para homens sem terras".

Podemos observar a essencial importância das iniciativas privadas nesse processo migratório: "Papéis preponderantes tiveram o INCRA e as **colonizadoras particulares** nesse processo de abertura de novas frentes pioneiras e na fundação de novos povoados [...]" (SOUZA, 2004, p. 86, grifo nosso).

Os trabalhos desenvolvidos por organizações privadas de colonização reconstruíram muitos dos espaços vazios demográficos da Amazônia Legal – a partir de interesses particulares – que deveriam ser incorporados ao mercado capitalista, auxiliando o governo federal na busca pela *integração nacional*, com o intuito de trazer "progresso", "ordem" e "civilização" para essa região. Configurou-se assim uma nova organização social, reconstruída com a vinda de muito migrantes de todas as regiões do país, mas especialmente e em maior número, da região sul.

O reconhecimento desses trabalhos de iniciativa privada de colonização, não implica em dizer que problemáticas sociais não surgiram em decorrência da exploração desse feroz e lucrativo filão econômico-capitalista.

## 4 O processo migratório da entrevistada

O discurso acerca da ocupação do interior do Brasil, com vistas a abrir fronteiras econômicas e levar o progresso, divulgava propagandas em todo o país, que enalteciam o potencial de Mato Grosso e prometiam o "novo Eldorado". As impactantes e atraentes propagandas aliadas a busca de melhores condições de vida e prosperidade econômico-financeira, foram as principais razões que motivaram o deslocamento de muitos migrantes para Sinop, que sonhavam com a tão alardeada terra promissora e no encalço *"da luz que anuncia alvorada de belo porvir"*.[34] Como podemos observar:

> A propaganda efetuada pela empresa colonizadora, tanto no nível nacional quanto local e junto às populações envolvidas, **era num tom grandioso e entusiasmado, característico das zonas pioneiras do café. (**MONBEIG, 1998, apud SOUZA, 2004, p. 131, grifos do autor). Pela presença que desperta, uma zona pioneira é sempre considerada como portadora de possibilidades ilimitadas. (SOUZA, 2004, p. 131).

Retomando Medina (2014) "[...] o homem se distancia de lugares em que faltam alimentos, se expandem as doenças, **a violência** [...]" (grifo nosso). Episódios de violência foram razões determinantes que impulsionaram a vinda da família da entrevistada para Sinop. É uma história de perdas e sonhos, como se pode constatar no excerto seguinte:

> [...] nós temos uma história meio triste... a nossa vinda para cá. Em 1977 lá no Paraná, na cidade que eu nasci, São Pedro do Ivaí, mataram meu irmão mais novo, Milton Paulatti. Em 1979, mataram meu segundo irmão. Isso fez com que a gente praticamente fugisse de lá. Uma fuga assim, não, vamos dizer assim, fugindo, largando tudo que a gente tinha lá. Mas, foram duas perdas irreversíveis, duas perdas muito doloridas e, como a gente já tinha ouvido falar sobre Sinop, meu pai resolveu que nós viéssemos de mudança para cá". Logo em seguida, faz uma correção: "Eu troquei os anos. O primeiro [irmão] foi [assassinado] em 1975. (PAULATTI, 2016).

Vera Lúcia Paulatti, 56 anos, mudou-se para Sinop, com a família (pais, irmã, cunhada e dois sobrinhos) em 1977. Tinha 16 anos na ocasião. Questionada sobre a escolha da cidade de Sinop e de como as propagandas atingiam os paranaenses, assim respondeu:

- "Havia muuuuuuuita propaganda e por sinal, enganosa." (PAULATTI, 2016).
- Que tipo de propaganda? Como era veiculada?

> É que aqui tudo que se plantava, colhia, inclusive o café. Como meu pai era cafeicultor no Paraná, apaixonado pela cafeicultura, ele achou que aqui também fosse ter o mesmo êxito que lá, ou mais êxito; porque lá há o problema da geada e aqui não tem esse problema. Só que nesse ponto, era

[34] Trecho do Hino de Sinop composto por Ary de Lima. Disponível em: https://www.letras.mus.br/hinos-de-cidades/1825094/

> uma propaganda muuuito enganosa. [...] Via rádio, via TV, pela própria Colonizadora Sinop, que a sede na época era em Maringá. (PAULATTI, 2016).

A respeito das propagandas disseminadas à época, BONI (2011) postula:

> [...] a divulgação de propagandas que exaltavam Mato Grosso como um Estado próspero, repleto de oportunidades, eram propaladas através de jornais, revistas, panfletos, rádio e até mesmo cartas ou conversas entre amigos e familiares, contribuindo por atrair pessoas das mais variadas regiões. A busca por melhores condições de vida é o objetivo de todos os que se aventuram diante do novo e do desconhecido. (BONI, 2011, p. 18).

Antes da vinda definitiva, os pais fizeram uma visita à região a fim de analisar em que lugar a família se estabeleceria. Dentre as possibilidades, havia as cidades de Colíder, Itaúba e Sinop. A matriarca da família, preocupada com a educação dos filhos, uma vez que a cultura, o modo de pensar, de agir e até mesmo de trabalhar são potencializados pelos estudos, tomou a decisão final: "[...] e daí a minha mãe deu preferência a Sinop pelo fato que eu e a minha irmã Fátima ainda estávamos estudando; não tínhamos terminado, na época, o Ensino Fundamental. Eu cheguei aqui estava fazendo a 8ª série." (PAULATTI, 2016).

A situação educacional da cidade de Sinop que já contava com uma boa escola, também foi determinante para a escolha e a permanência da família.

No livro Raízes da História de Sinop, do Professor Luiz Erardi Ferreira dos Santos (2011, p. 266) encontramos o registro da primeira formatura do Ensino Fundamental de Sinop, datada de 13/12/1977, e dentre os formandos, está a Sra. Vera Lúcia Paulatti.

Assim a família estabeleceu-se em Sinop e o patriarca administrava e plantava nas terras adquiridas na cidade de Santa Helena, visitando a família, esporadicamente, na medida em que as condições climáticas permitiam: "na época da seca, a cada 15 dias; na época das águas, quando dava certo dele vir. A cada 2 meses, 3 meses. Chegou a ficar 6 meses sem vir." (PAULATTI, 2016).

A entrevistada ressalta a dificuldade de se viver em Sinop nos primeiros anos, destacando um aspecto muito relevante principalmente para uma adolescente de 16 anos de idade: a escassez de opções de lazer.

> [...] o lazer daqui de Sinop era zero. Não tinha nada, absolutamente nada. Quando havia alguma coisa, era algum baile, que o pessoal que é mais do Sul ainda do que eu, os gaúchos e catarinenses faziam esses bailes gauchescos, esse tipo de coisa. Mas também não frequentava muito porque, **havia muitos peões aqui na cidade, não distinguindo a classe, mas eram pessoas que viviam sós, então para eles tanto fazia, viver ou morrer, e eram barra pesada. Não era um ambiente para qualquer um frequentar.** (PAULATTI, 2016, grifo nosso).

Evidencia-se, na parte final de seu depoimento no excerto acima, uma insegurança em frequentar lugares públicos que reunissem grandes aglomerações de pessoas em uma cidade que estava em franco processo de formação e que atraía pessoas desconhecidas de todas as partes do país. Seu receio denota um estado de anomia pelo qual estava suscetível a sociedade sinopense da época, posto que as regras sociais e os valores que guiavam as condutas e legitimavam as aspirações dos indivíduos eram incertos, devido às rápidas transformações

pelas quais passava toda essa região. O processo identitário da cidade também estava em construção.

Muitos habitantes antigos, costumam postular que Sinop era uma terra sem lei; fato que ratifica essa denominação era a alcunha pela qual a região central da cidade era conhecida: *Peixotinho,* numa clara alusão à cidade de Peixoto de Azevedo (distante cerca de 200 km de Sinop), famosa por ter sido, nos anos finais da década de 70 e no início da década de 80 grande extratora de ouro tendo atraído assim muitos migrantes e desencadeado inúmeras situações de violência.

- E foram difíceis os primeiros anos?

> Muito, muito, muito, muito. Em questão de (...), transporte, nós tivemos época que nós ficamos totalmente ilhados aqui em Sinop, é aquela história, você tinha dinheiro, mas não tinha o que comprar para comer, que era uma situação... o único mercado que tinha aqui em Sinop era a COBAL, mercado do governo, que nessa época era o que, era a nossa salvação; e tinha uma, uma quitanda, mercearia , frutaria, enfim, vamos dizer hoje uma conveniência de um senhor que todos conheciam ele como Gordo, que era o que fornecia frutas, principalmente, não sei de onde que ele trazia, mas ele tinha coisa muito boa pra vender lá. E chegou essa época que as estradas ficavam totalmente interditadas, e foi a famosa época do "Búfalo" vindo trazer alimentos para Sinop, que, hoje a gente contando, o povo se admira, mas o avião atolou aqui em Sinop. [...] eu não gostava daqui quando eu cheguei aqui. (PAULATTI, 2016).

Está intrínseca na natureza humana a resistência ao novo, ao diferente. Nesse sentido, migrar, mesmo que livremente, propicia a sensação de que existe um "mundo ainda maior" criando uma lacuna fronteiriça entre a terra do outro (o lugar para onde migramos, mas que não o sentimos como nosso) e a terra natal deixada para trás. Há um vazio de pertencimento que atinge esses dois polos, gerando conflitos (internos e externos), frustrações, insegurança e instabilidade.

Para Hall (2015) essa fusão entre diferentes tradições culturais é uma poderosa fonte criativa, e se reporta ao ensaísta Salman Rushdie, quando esse ressalta que "o hibridismo, a impureza, a mistura, a transformação, que vêm de novas e inesperadas combinações de seres humanos, culturas, ideias, políticas, filmes, músicas. [...] é dessa forma que o novo entra no mundo". (RUSHDIE, 1991, p. 394 apud HALL, 2015, p. 53). E nesse "novo mundo" de constantes adaptações teremos que aprender a lidar com diferenças culturais gigantescas, que se estendem desde as pequenas tradições locais, costumes e formas de lidar com problemas, até a organização política e econômica que permeia uma região.

O sincretismo resultante de todos esses elementos produzirá novas formas de cultura, certamente mais apropriadas às novas concepções de identidade.

## 5 A construção do processo identitário da entrevistada: a relação indivíduo/sociedade

Questionada sobre sua opinião sobre Sinop, a entrevistada, incisivamente, respondeu:

- Você não gostava de Sinop?
- "Não! Eu tinha pavor de Sinop. Aqui não tinha nada." (PAULATTI, 2016).

Essas palavras vindas de uma adolescente, ávida por estudar e construir sonhos se contrapunham à realidade de uma terra inóspita e com pouco a oferecer; para ela o tão

almejado "eldorado" se mostrava cada vez mais distante e inatingível. Ainda se sentindo em terra estranha, em 1978, Vera mudou-se para o interior de São Paulo para estudar. Não se adaptou vivendo com os tios, e no ano seguinte voltou à Sinop. Já havia então na escola Nilza de Oliveira Pipino (primeira escola do município), o ensino médio. Conseguiu estudar simultaneamente, Magistério, no matutino, e Técnico em Contabilidade, no período noturno; formou-se em ambos.

Paulatinamente, as coisas foram entrando em seus eixos. A Sra. Vera lembra, que embora fosse uma aluna apenas mediana e muito bagunceira, logo após a sua formação no Magistério, foi convidada para trabalhar em outra escola recém-criada, Ênio Pipino, nome escolhido para homenagear o colonizador homônimo. Ela explica que não havia muitos professores na cidade e aceitou o desafio.

> Bom, eu não fui uma grande aluna, como estudante de Magistério, eu era muito bagunceira, de arrumar encrenca, inclusive com a diretora, que era uma freira, a famosa Irmã Xaveris. Mas quando eu me formei em 1981, não havia professores aqui em Sinop e nessa mesma época construíram a escola Ênio Pipino, que teve como primeira diretora dona Zeni Vieira, e ela pediu para que eu fosse dar aula na escola porque ela precisava de professores e não tinha quem ela pudesse colocar em sala de aula, então, por assim dizer... eu entrei, praticamente de gaiato na profissão, não era a minha intenção. (PAULATTI, 2016).

Todas as sensações possíveis, tais como, incertezas, desafios, medos e angústias, podem ter permeado as escolhas da Sra. Vera; não obstante, tornaram-se constituintes e constitutivas de sua identidade.

Retomando o pensamento de Tomazi (2010, p. 15) [...] "as decisões que a pessoa toma a conduzem a diferentes direções na vida. Seja qual for, a direção seguida sempre será resultado das decisões do indivíduo" podemos analisar que embora não fosse sua primeira opção ser professora, a Sra. Vera não refutou a possibilidade de ingressar na carreira, e ao fazê-lo, apaixonou-se pela profissão pelo fato de ser o trabalho um meio de realização não apenas profissional, mas também pessoal. Trata-se de um dos principais instrumentos que propicia o diálogo entre o homem, seu meio social e o seu tempo, nesse mesmo entendimento enfatiza Elias (1994):

> Mas as oportunidades entre as quais a pessoa assim se vê forçada a optar não são, em si mesmas, criadas por essa pessoa. São prescritas e limitadas pela estrutura específica de sua sociedade e pela natureza das funções que as pessoas exercem dentro dela. E, seja qual for a oportunidade que ela aproveite, seu ato se entremeará com os de outras pessoas; desencadeará outras sequências de ações, cuja direção e resultado provisório não dependerão desse indivíduo, mas da distribuição do poder e da estrutura das tensões em toda essa rede humana móvel. (ELIAS, 1994, p. 48).

Questionada se a cidade de Sinop lhe havia possibilitado a construção de sua identidade pessoal, profissional e social (como cidadã e professora), a Sra. Vera assim respondeu:

> Sim, acabou tendo toda a influência, porque comecei como professora, acabei gostando do que eu estava fazendo, e era gratificante para mim. É uma profissão muito gratificante, não pela remuneração, mas pelo resultado. Na época era fantástico; os professores eram muito respeitados, tanto pelos

> alunos, quanto pelos pais e pela sociedade. Era muito, muito lindo ser professor. (PAULATTI, 2016).

O trabalho exerce papel essencial na construção de nosso processo identitário. A identidade pode ser definida como sendo um emaranhado de configurações próprias e únicas de determinada pessoa. Esta conceituação está relacionada às atividades exercidas pela pessoa, ao seu trabalho, à sua história de vida e às características de sua personalidade; ela possibilita ainda, que o indivíduo se perceba como sujeito único e construa sua realidade individual. É na sociointeração que ela se constitui ao diferenciarmos o "eu" e o "outro" e nos permite compreender a sociedade como um todo. Passamos a ser alguém quando descobrimos o outro pois adquirimos mecanismos de comparação que nos permitem destacar as características que são próprias de cada indivíduo.

- O que Sinop representou e representa na sua vida?

> Praticamente tudo. Aqui eu tive a minha profissão eu fiz a minha carreira todinha aqui. Aqui eu também tenho os meus amigos todos; a minha vida é Sinop. Meu círculo de amigos eu não troco por nada desse mundo. Tive tudo de bom e tudo de ruim, enfim, é uma mistura. Quer dizer, a minha vida foi feita em Sinop. (PAULATTI, 2016).

- Nós podemos dizer que a sua vida foi construída ao mesmo tempo em que a história de Sinop, que a vida de Sinop foi construída?

- "Exatamente! Exatamente, eu construí minha história, a minha vida junto com a história de Sinop." (PAULATTI, 2016).

O processo de construção da identidade profissional da professora entrevistada constituiu-se ao longo da carreira e esteve sujeito a mudanças e adaptações. Em 1985, Vera realizou e efetivou-se em concurso público estadual. Em 2000 graduou-se em Letras pela UNEMAT campus de Sinop. Sempre trabalhou com as disciplinas de Língua Inglesa e, preferencialmente, de Língua Portuguesa. Ainda que "de gaiato", como ela mesma diz, a Sra. Vera começou sua carreira como professora em 1982 na escola Ênio Pipino e lá permaneceu por 29 anos, até aposentar-se em 2011.

Na construção do processo identitário, as diferentes abordagens lançam distintos olhares para a possibilidade de mudança da identidade ao longo da vida de uma pessoa. Na perspectiva sociointeracionista, o sujeito se define a partir de sua interrelação com os outros indivíduos; ele é produto da relação social oriunda de sua interação com as outras pessoas, uma vez que sua existência só se concretiza em grupo. Segundo esta abordagem, o sujeito vai formando sua identidade, diferenciando-se dos outros, na medida em que se relaciona com os outros, possibilitando que a sociedade possa reconhecê-lo como sujeito.

Nesse longínquo e minucioso processo "costuramos" nós mesmos ao mundo que nos cerca. Percorremos um estreito caminho entre a nossa identidade pessoal (o modo pelo qual nos enxergamos e a imagem que construímos de nós mesmos) e a nossa identidade social (nosso posicionamento perante o entendimento das demais pessoas que comungam de nosso espaço social), em outras palavras, nosso sentimento de pertencimento a um determinado grupo social. Para Hall (2015):

> A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o "interior" e o "exterior" – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a "nós mesmos" nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os "parte de

> nós", contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. (HALL, 2015, p. 11).

- Você é reconhecida em Sinop como professora?

"-Totalmente! Aonde eu vou me chamam de professora. Principalmente meus ex-alunos, e isso é maravilhoso!" (PAULATTI, 2016). E pondera:

> [...] por mais difícil que esteja a situação do professor, ele jamais deve desistir, independente dele ter a formação aqui em Sinop, noutro lugar, seja de onde for, professor é professor, ele vai ser professor até morrer, depois de aposentado você continua sendo um professor. É uma profissão linda, maravilhosa, é o que eu te falei, nós não temos valor perante a sociedade, perante os governantes, os mandatários do país, mas perante os nossos alunos, os nossos ex-alunos nós temos valor e muito grande. (PAULATTI, 2016).

- E você é reconhecida como pioneira em Sinop?
- "Não! Não sou." (PAULATTI, 2016).

Essa resposta é dada, objetivamente, em um tom ressentido. Embora reconheça a extrema importância de Sinop em sua vida, também destaca a fronteira social existente na cidade, resultante de uma sociedade capitalista que, via de regra, privilegia o "ter" em detrimento do "ser". A fronteira social abordada, mostra-se bastante complexa.

> Olha, eu vejo assim: Sinop é uma cidade que tem um destaque muito grande pela sua posição social. Se você tem dinheiro, você consegue o que você quer aqui. Se você não tem o bendito do dinheiro, você também não consegue muita coisa aqui não. Sinop é uma cidade para quem tem dinheiro, e não para pobres. [...] eu amo Sinop! Amo Sinop de coração; me considero uma sinopense e não uma São-pedrense do Ivaí, certo? [...] a única coisa que eu não gosto de Sinop, é a sociedade; para mim Sinop é uma cidade onde há uma grande distinção entre o rico e o pobre, e isso não me agrada. (PAULATTI, 2016).

O processo de globalização surgiu para atender as demandas do imperativo sistema capitalista ora posto e sendo um fenômeno social tem implicações nas esferas econômica, cultural e política entre diferentes países. Esse processo irreversível (que traz consigo benesses e mazelas), estende-se de maneira radial e a constituição da cidade de Sinop é reflexo desse cenário que se configura atualmente.

## 6 Considerações finais

Os migrantes que para Sinop vieram a partir da década de 70 depararam-se com uma clareira na mata (e muitos deles ajudaram a abrir esta clareira), mas com o tempo, com trabalho, com lutas, perdas e ganhos, viram uma cidade crescer. De fato, hoje Sinop, está entre as maiores cidades do estado e uma das que mais crescem no Brasil. No âmbito estadual, destaca-se como a quarta economia mais rentável. Denominada de *A Capital do Nortão*, sendo atualmente polo de referência em todo o norte mato-grossense. Todas essas características

contribuem para estabelecer no imaginário social brasileiro, a concepção mítica, solidificada pelo tempo, de que Mato Grosso é, a nova terra de Canaã, "onde corre leite e mel". "Esse mito foi responsável por um significativo número de deslocamentos, de homens e mulheres, em busca do novo lugar". (DOURADO, 2007, p. 62)

Não há dúvidas de que a ocupação dos vazios demográficos promovida de maneira mais intensa, a partir da década de 70, propiciou principalmente para as regiões centro-oeste e norte do Brasil, um importante desenvolvimento e crescimento, possibilitando e fomentando uma integração com as demais regiões brasileiras. Em consequência desse processo, a cidade de Sinop consolidou-se como um espaço possibilitador da construção de identidades de inúmeros migrantes.

Particularmente, na perspectiva da entrevistada, seu processo constitutivo pode ser ainda melhor analisado à luz da sensatez trazida pela maturidade e pela maturação de sua identidade, que ainda guarda resquícios da jovem paranaense e funde-se, complementando-se na adulta sinopense (a identidade que se forma não é mais integralmente nenhuma das identidades originais). É como se possível fosse separar o eu (atual) do outro eu (o do passado) e nesse movimento permanente de autoanálise somos capazes de aferir os prós e os contras, os pontos desfavoráveis e os benefícios, as alegrias e as desventuras decorrentes dessas metamorfoses pelas quais passamos. O encerramento de uma etapa nos possibilita vislumbrar novas perspectivas, fazendo com que outros caminhos possam ser redesenhados.

Hoje, quase 40 anos depois de sua chegada em Sinop, Vera se mostra lúcida, tranquila e realizada. Ao reconhecer-se como professora, revela sua (atual) identidade e assevera que se pudesse voltar no tempo, a escolha da profissão não se alteraria.

> Se eu voltasse no tempo, com a experiência que eu tenho hoje, eu não escolheria outra profissão, não escolheria. [...] eu prefiro ter conseguido o estudo e o trabalho e ser uma pessoa decente do que ter conseguido a riqueza financeira e não ter educação e decência para tratar as outras pessoas. (PAULATTI, 2016).

Como podemos observar no campo das relações humanas, o capitalismo na pós-modernidade tem propiciado uma mutação das relações, onde não há muito espaço para "laços", mas abundam as relações de consumo (o *ter* tem subjugado o *ser*). As implicações dessa nova configuração têm feito os indivíduos descaracterizarem a sua verdadeira essência. As demandas da nova era têm assegurado a produção de identidades "mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas." (Hall, 2015, p. 51). Nossa identidade é, nos dias de hoje, um subproduto de nossa integração com o contexto social mais amplo.

## Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedeto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BONI, Márcia Regina. **Aventuras e sacrifícios pela educação**: Histórias das Professoras Migrantes de Sorriso (MT). Cuiabá: EdUFMT, 2011.

DOURADO, Nileide Souza. **Entre caminhos e memórias**: narrativas e cotidiano de itinerantes rumo a Poxoréo-MT na primeira metade do século XX. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

MEDINA, José Iñigo Aguilar. **¿Por qué migramos?** [online] Disponível em: <http://mexicosocial.org/index.php/2017-05-22-14-12-20/item/593-por-que-migramos> 01/08/2014. Acesso em: 04 junho 2018.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 2002.

PAULATTI, Vera Lúcia. Vera Lúcia Paulatti: **Depoimento**. [07 dez. 2016]. Entrevistador: Romeu Donatti. Sinop, MT, 2016. Gravação digital (28 min 36 seg). Entrevista concedida para a tessitura deste artigo.

SANTOS, Luiz E. F. **Raízes da História de Sinop**. Sinop: Midiograf, 2011.

SOUZA, Edison Antônio De. **Sinop: História, Imagens e Relatos**. Um estudo sobre a sua Colonização. Cuiabá: Instituto de Ciências Humanas e Sociais, 2004. 314 p.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para o ensino médio**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

# FORMAÇÃO EM LETRAS E LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA PARCERIA QUE PODE AJUDAR A LITERATURA

Rosimeri Mirta FISCHER[35]
Universidade do Estado de Mato Grosso/Sinop
Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras
Leandra Ines Seganfredo SANTOS
Universidade do Estado de Mato Grosso/Sinop
Professora no Programa de Mestrado Profissional em Letras

**RESUMO**: Este artigo apresenta uma pesquisa desenvolvida para a disciplina "Literatura e Ensino" que faz parte do currículo do mestrado profissional em Letras – PROFLETRAS, UNEMAT, *Campus* de Sinop. O trabalho discorre sobre a dificuldade dos professores de língua portuguesa no ensino de literatura no Ensino Fundamental II. Tem como objetivo verificar se o problema na leitura de textos literários ocorre porque os professores não tiveram um acompanhamento metodológico viável para a promoção do letramento literário na graduação. Para verificar a veracidade da problemática da pesquisa, os professores de três escolas da rede pública de ensino que atendem estudantes do Ensino Fundamental II na cidade de Aripuanã/MT responderam questões direcionadas a sua formação, no que concerne as metodologias para desenvolver atividades que promovam o letramento literário junto aos alunos da modalidade mencionada. Os professores entrevistados demonstraram, em suas respostas, a necessidade e o anseio de propostas que proporcionem um ensino de literatura representativo e de resultados positivos. Portanto, comprovam o objetivo da pesquisa, já que não tiveram em suas graduações contato com o letramento literário ou atividades que diferenciasse o trabalho com textos literários. Salientaram, ainda, que os textos literários têm um lugar social e individual na formação humana, que realizam leituras dessas obras em aulas de leitura, mas que se na academia houvessem oferecido uma metodologia que proporcionasse o enfoque merecido à literatura no ensino fundamental, as aulas seriam mais prazerosas e produtivas.
**PALAVRAS-CHAVE**: letramento literário; ensino de literatura; formação humana.

**ABSTRACT:** *This article show a search developed for the discipline "Literature and Teaching" that is a part of curriculum from professional masters in Letras – PROFLETRAS UNEMAT, Campus de Sinop. The work discuss about the difficulties from the teachers of Portuguese language in the literature teaching on Elementary School II. Aims to verify if the problem in reading of literary texts occur because the teacher had not a viable metodologic accompaniment for the promotion of literary literacy in graduation. For to verify the problematic veracity for the search, the teachers from three public schools that serve students from Elementary School II by the city of Aripuanã/MT reply the questions related at their graduation formation, in what concern of methodologies for to developed activities that promove the literary literacy with the students from the mentioned modality. The interviewed teachers demonstrated in your answers the necessity and the wish of proposals that provide a literary representative teaching and of*

[35] Bolsista da CAPES.

*positive results. Therefore, prove the aim of search, since they did not have in your graduation a contact with the literary literacy or activities to differ the work with literary texts. They accentuated that the literary texts has a social and individual place in the human formation, that make readings of books in reading class, but what if in college had offer a methodology that provided a necessary focus in the literary in elementary school, the class they would be more pleasurable and productive.*
**Keywords:** *literary literacy; literary teaching; human formation*.

## Introdução

O ensino de literatura sofreu várias alterações durante os últimos séculos devido a modificações corridas nas sociedades. As mudanças ocorreram porque surgiram novas organizações sociais, fatores econômicos, políticos e culturais que possibilitaram o desenvolvimento tecnológico, influenciaram na forma de vida da população e consequentemente na organização escolar. As modificações afetaram o trabalho com textos literários e questionamentos surgiram em torno das propostas de ensino de literatura, pois os valores da sociedade já não eram os mesmos. No entanto, a literatura persiste porque possibilita a interação entre os seres humanos, há uma contribuição, um diálogo entre as experiências vividas, "[...] ela permite que cada um responda melhor a sua vocação de ser humano" (TODOROV, 2009, p. 24), o que comprova a importância da literatura no ensino escolar.

Além disso, o papel humanizador da literatura pode contribuir com a formação humana dos adolescentes e jovens da atualidade que vivem imersos em uma sociedade superficial, pautada em redes sociais e introduzida nas tecnologias que os envolve. Contudo, a necessidade de ficção, narração, lirismo, dramatização, acompanha o homem ao longo de sua existência. O homem precisa da arte para ser, constituir-se em sua essência e a literatura tem seu papel nesse contexto histórico, social e individual.

Nessa perspectiva, realizou-se uma pesquisa com professores de língua portuguesa em três escolas que atendem alunos do Ensino Fundamental II da rede pública de ensino da cidade de Aripuanã/MT. O objetivo da pesquisa foi verificar se os professores apresentam dificuldades no ensino de literatura do 6º ao 9º anos porque não tiveram uma abordagem metodológica voltada para o letramento literário na graduação. Essa lacuna na formação dos professores de língua portuguesa tem prejudicado o ensino de literatura, pois eles apegam-se aos textos fragmentados dos livros didáticos e a historicização literária, ignorando as práticas sociais da leitura, partindo do texto literário (LOPES *et al*., 2011).

## A literatura e a formação humana

A literatura tem um papel importante junto à humanidade, o qual está demarcado historicamente, mesmo que em certos momentos pareça que o homem distancie-se dos textos literários como nos dias atuais em que os recursos tecnológicos tenham assumido "o controle" da vontade humana. A importância da literatura na vida das pessoas ocorre pela necessidade da ficção e da fantasia que sempre esteve presente na essência humana por meio das narrativas pictóricas, orais ou escritas eternizadas ao longo da história nas paredes das cavernas nos períodos pré-históricos, nas pirâmides egípcias ou nos clássicos gregos como Ilíada.

Nessa perspectiva, Candido (1972) assevera que a literatura tem uma função psicológica por basear a produção e a fruição numa necessidade universal de ficção e de fantasia que assumem formas na anedota, no trocadilho, na advinha, nas narrativas populares, nos cantos folclóricos, nas lendas, nos mitos, filmes, telenovelas, quadrinhos. Segundo o autor, "[...] a necessidade de ficção se manifesta a cada instante; aliás, ninguém pode passar um dia sem consumi-la, [...] e assim se justifica o interesse pela função dessas formas de sistematizar a fantasia, de que a literatura é uma das modalidades mais ricas" (CANDIDO, 1972, p. 83).

Além disso, os textos literários apresentam aspectos da realidade do mundo que cerca autor e leitor por apresentar problemas sociais e individuais do mundo real ensinando com a própria vida. Vale ressaltar que as experiências vividas nos textos literários e por eles, não são como didatizam em textos utilitários inventados para postular ideologias e ensinamentos aos alunos e que dizem ser literários, pois o literário transcende, humaniza, faz viver (CANDIDO, 1972). Infelizmente, os textos didatizados com intuito de moralizar, instruir afastam os alunos dos textos literários que são para emocionar, ser sentido, privilegiar os recursos de expressão e recriação da realidade.

Nesse sentido, o trabalho com a literatura na sala de aula é primordial para o desenvolvimento humano do aluno. No entanto, nas palavras de Rezende (2013), é profícuo que a escola se desloque do ensino de literatura para a leitura literária, sair da concentração no polo do professor para voltar-se ao polo do aluno. Dessa forma, possibilita-se a ampliação das dimensões do processo de leitura que leve em consideração a fruição, reflexão e elaboração literária dos estudantes. Para que ocorra esse processo é importante à leitura com o texto integral, porque a fragmentação descaracteriza o texto e deixa elementos fundamentais da narrativa deslocados, proporcionando um vazio na compreensão e na fruição.

Soares (2011, p. 47) corrobora ao afirmar que uma escolarização adequada da literatura "seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar;". Nessa vertente, a escola precisa apropriar-se dessa forma de escolarização da literatura e afastar-se da forma inadequada que, segundo a autora, afasta o aluno das práticas de leitura literária.

## Ensino de literatura

A literatura teve uma representatividade por muito tempo no ensino, mas, segundo Colomer (2007, p. 15), o papel preponderante da literatura na escola não significou "que os alunos tenham se dedicado a ler obras literárias nas aulas, [...]". Historicamente, o ensino de literatura enfocou práticas para discursos orais e escritos, o estudo da história da literatura com fragmentos de obras e o estudo e análise da estrutura dos textos literários para interpretá-los (COLOMER, 2007). Dessa forma, a literatura oferecida na educação escolar pouco contribui para a formação do estudante como leitor literário e comprova que a forma tradicional, que enfoca a historicidade e análise estrutural sem observar a complexidade textual como um todo, a produção de sentidos e o texto integral, não apresenta resultados pertinentes a aprendizagem e formação literária dos alunos em nenhum período histórico.

De acordo com Colomer (2007), na segunda metade do século XX, as transformações sofridas na sociedade ocidental mudou a ideia de formação escolar para os cidadãos. Devido à explosão demográfica do pós-guerra associado às novas tecnologias que começavam a surgir, ocorreu uma modificação da composição social dos alunos e precisou-se adequar um novo modelo educativo. Nesse sentido, a autora assevera que:

> Devido a estas mudanças, o sistema literário como tal teve que posicionar seu espaço e sua função em relação aos novos sistemas culturais e artísticos. Não é portanto estranho que o ensino de literatura ficasse profundamente afetado pelo fato de que as ideias sociais a respeito de sua função e aos hábitos de consumo cultural – incluídas as dos próprios alunos – se tornassem diferentes daquelas assumidas pelas gerações anteriores. (COLOMER, 2007, p. 22)

Assim como as sociedades pós-industriais ocasionaram a modificação do modelo educativo no século XX, o avanço tecnológico atual incide em reflexões sobre alterações no modelo de ensino atual. Os estudantes agora têm acesso, por meio da internet, há vários recursos que proporcionam informação e lazer. A internet possibilita diferentes práticas de leitura e escrita, mas o texto literário possui a intertextualidade compatível com os fluxos digitais por ter características da hipertextualidade e não ser fechado em si, pois retoma e dialoga com outros textos (FREITAS, 2007), por isso a literatura tem seu espaço na sociedade em todos os tempos. Segundo Freitas (2007, p. 162),

> Na tela informática, o texto consegue assumir toda a sua potencialidade. É o hipertexto proporcionado pela cibercultura que permite uma nova forma de leitura/escrita, estabelecendo nós, ligações com outros textos autores, criando linhas variadas e interpretativas, fundindo o texto com imagens e sons, concedendo a este uma dinamicidade que se concretiza na possibilidade de se realizarem diferentes percursos.

Contudo, mesmo com recursos tecnológicos diversificados que propiciam possibilidades de comunicação, informação, leituras e escritas, a literatura mantém seu papel na formação humana porque o homem continua a narrar, sonhar, amar e a viver. Embora as mudanças aconteçam na humanidade, influenciadas por fatores políticos, econômicos, tecnológicos e culturais que afetam o ensino de literatura, a preservação do literário deve ser um dos objetivos da escola e da sociedade. De acordo com Walcy (2011, p. 51-52), a relação escola e literatura é inevitável e pode ser fecunda e estimulante, pois "Não é a escola que mata a literatura, mas o excesso de didatismo, [...] o uso inadequado do texto literário, [...]". Inadequação presente na manipulação do texto literário para transmitir conhecimentos e ensinar regras gramaticais de forma vazia, sem considerar a polissemia e o imaginário na literatura.

O ensino de literatura expandiu ao longo do século XX e início desse século (XXI), no entanto, é possível perceber que o estudo do texto literário em sala de aula não se deslocou de modelos que consideram o ensino histórico através de manuais – livro didático com fragmento de textos – e explicações do professor. Infelizmente, a escola ainda não consegue substituir a forma habitual de ensino de literatura para uma educação literária, segundo Colomer (2007), o que ocorreu foi "[...] a transferência destes princípios para a escola e seu desenvolvimento coerente através de práticas inovadoras sofreram múltiplas confusões e problemas;", que ainda permanecem por várias razões dentre elas a formação literária do professor de língua portuguesa.

## Livro didático e o ensino de literatura

O ensino de literatura nas escolas de Ensino Fundamental e Médio está pautado em um discurso favorável ao trabalho com textos literários. Entretanto, a promoção da literatura em sala de aula se depara com um problema que já há algum tempo está nos entremeios da formação dos professores de língua portuguesa, a lacuna metodológica para trabalhar com textos literários com os estudantes do ensino fundamental. Nesse sentido, Colomer (2007, p. 19) afirma que "A formação de professores continuou sendo muito deficiente do ponto de vista literário [...]" e fica evidente na forma como a leitura de textos literários é conduzida nas escolas, historicização e análise estrutural de forma isolada e sem contextualização.

Sob essa égide, por muito tempo não houve um diálogo entre o letramento literário nas graduações e o ensino de literatura nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, pois os ex-graduandos e atuais professores de português reproduzem o que a história comprova, aulas centralizadas no professor – perspectiva histórica da literatura – e não no aluno, com leitura das obras. Diante desse contexto, Rezende (2013, p. 102) corrobora quando afirma que "[...] o que se ensina quando se ensina literatura, ciosamente respondem que, de fato, não é literatura, mas "história da literatura"".

A forma de ensino dos textos literários firma-se nos livros didáticos por ser o apoio dos professores nas aulas de língua portuguesa o que resulta na historicidade literária e não no texto literário em sua dimensão humanizadora, porque "A concepção do livro didático, apesar de algumas novidades, é sempre a "tradicional", entendendo-se aí a da convencional história da literatura, [...]" (REZENDE, 2013, p. 103). Dessa forma, é possível afirmar que "a relação entre literatura e o livro didático tem sido das mais difíceis, no Brasil" (RANGEL, 2007, p. 132).

Outro fator negativo do trabalho com textos apoiados no livro didático e comum nas atividades de língua portuguesa é a leitura oral de fragmentos seguida de perguntas e resposta, que se encontram no manual do professor que não resultam em um diálogo entre autor-texto-leitor. Nesse contexto, Paulino (2011, p. 74) afirma que "Os livros didáticos estão repletos de erros, enganos, frutos de uma ciência que se conserva do passado, sem curvar-se à dúvida e ao autoquestionamento". Embora sejam livros cheios de problemas na relação literatura e leitura literária, são, muitas vezes, o único veículo condutor entre alunos e o texto literário porque boa parte da população brasileira não tem acesso no meio social em que vivem de adquirir obras literárias para leitura.

Para Rangel (2007), o livro didático de português não tem compromisso exclusivo com a literatura porque não há possibilidade de incluir toda a literatura canônica ou universal nos livros didáticos. A sugestão do autor, é que os professores de português escolham os livros que tenham amostras de textos representativos das tradições literárias e utilize as obras completas com o apoio de uma biblioteca escolar acessível aos alunos. Nessa vertente, o livro didático seria uma ponte entre o texto integral e o estudante, contribuindo de maneira sutil para a formação literária do aluno.

Nessa perspectiva, Pires e Matsuda (2013) asseveram que, para que haja sucesso no estimulo a leitura do livro literário, é preciso que os professores de português sejam bem capacitados, tenham métodos que os auxiliem no trabalho com os textos literários em sala de aula, uma biblioteca suprida de bons autores e livros suficientes para que se evidencie a importância da leitura literária nas escolas. Além disso, o professor poderá proporcionar aos alunos de baixa renda econômica o acesso a leituras variadas e de valor literário.

Partindo dessa premissa, foi realizada uma pesquisa junto aos professores de língua portuguesa da rede pública de ensino de Aripuanã/MT. A pesquisa objetivou verificar se os professores de língua portuguesa encontram dificuldades em trabalhar com textos literários no ensino fundamenta devido à falta de embasamento metodológico voltado para o letramento literário na sua graduação.

**Dificuldades metodológicas no ensino de literatura**

O ensino de literatura nas escolas de Ensino Fundamental não tem tido bons resultados devido a problemas metodológicos encontrados pelos professores que em sua formação acadêmica não foram suscitados a desenvolverem atividades em sala de aula voltadas para o letramento literário. Com base nessa conjectura, Lopes *et al.* (2011, p. 24) corroboram ao citarem que:

> O letramento literário está hoje também em discussão com vistas a pôr fim ao domínio da historicização [...] Contudo, para que esse letramento chegue às escolas, principais responsáveis pela formação de leitores, é necessário que os professores de literatura estejam nessa mesma sintonia e conhecimento na junção de teoria e prática no exercício de sua profissão.

Pensando na necessidade de uma reflexão sobre o ensino de literatura que apresente metodologias com o trabalho dos textos literários em sala de aula, realizou-se uma pesquisa com professores de língua portuguesa da rede pública de ensino de Aripuanã/MT que responderam questões (anexo 1) referentes a sua formação acadêmica no que se refere ao trabalho com o ensino de literatura para alunos do Ensino Fundamental. Os docentes, também, foram indagados sobre terem conhecimento de autores do estado de Mato Grosso, local em que residem, e o trabalho com os alunos com autores mato-grossenses. No entanto, neste artigo será discorrido sobre a lacuna do letramento literário na formação acadêmica dos professores de língua portuguesa da rede pública de ensino do município citado anteriormente.

As respostas dos professores que se dispuseram a participar da pesquisa possibilitaram a verificação de que durante a graduação em Letras, eles não tiveram orientações metodológicas voltadas para a leitura do texto literário em sala com alunos do Ensino Fundamental. A formação literária desses lecionadores enfocou-se nas teorias da história da literatura e análises literárias, as quais são reproduzidas – quando ocorre o trabalho com texto literário em sala de aula – nas atividades propostas com os alunos. Nesse contexto, Lopes *et al*. (2011, p. 67) contribuem ao afirmarem que "é necessário ainda estabelecer dentro das academias procedimentos que integrem os alunos graduandos a momentos de interação que promovam reflexão" sobre o trabalho com os textos literários em sala de aula.

Outro item relevante na pesquisa é o fato de os professores afirmarem ler obras literárias em sala com os alunos em aulas de leitura, no entanto, as atividades referentes às leituras são pesquisas sobre os autores, avaliações da interpretação textual dos alunos, pesquisas voltadas às escolas literárias e produção de textos que analisem a obra em sua estrutura. Nota-se que faltam a esses professores "novos métodos para a análise literária cujas funções sejam propor a construção de significados" (LOPES *et al*., 2011, p. 67). Não há um letramento voltado para as especificidades do texto literário e consequentemente a formação de um leitor literário.

Para Lopes *et al*. (2011), o professor de língua portuguesa tem maior responsabilidade no ensino de literatura tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, pois "É ele quem conduz a literatura na vida do educando, [...] torna-se o docente mediador deste trabalho que

precisa de uma formação adequada para ser desenvolvido" (LOPES *et al*., 2011, p. 69). Vale ressaltar que a formação inicial do professor de língua portuguesa para trabalhar com os textos literários acontece na graduação, mais especificamente nas aulas de literatura, portanto, é importante um trabalho em que o futuro professor vivencie o letramento literário na universidade.

Dentro desse contexto, Leahy-Dios (2001, p. 42, apud LOPES *et al*., 2011, p. 71) afirma que:

> Cursar Letras sem visar a prática social de ensinar língua e literatura, sem vincular a formação ao mundo do trabalho é um ato à margem da lei; o "padrão de qualidade" encontrado no texto da lei [Lei das Diretrizes e Bases] se traduz na simbiose político-pedagógica do papel docente na educação de sujeitos sociais; a formação em Letras pode oferecer o meio ideal para "promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Nesse sentido, o ensino de literatura tem um papel considerável por contribuir com a formação humana do leitor, promover a autonomia e desenvolver a criticidade, uma vez que a leitura proporciona liberdade e crescimento. Logo, urge refletir sobre a contribuição do curso de Letras com uma prática docente de ensino de literatura a partir da leitura dos textos literários, já que é uma prática cobrar dos professores inovações que a academia não mostra como se faz (LOPES *et al*., 2011).

Sob essa égide, é possível entender, não aceitar, porque os professores acabam desenvolvendo suas aulas de acordo com o livro didático, utilizando os textos fragmentados ali presentes, com questões que pouco contribuem para o desenvolvimento crítico, literário e social dos estudantes. Soares (2011) acredita que a fragmentação dos textos para serem lidos, compreendidos e interpretados, seja a escolarização inadequada da literatura que desconstrói o texto em sua amplitude, complexidade e materialidade, o que desfigura, desvirtua e falseia o texto literário.

Todorov (2009, p. 31) em sua obra *Literatura em Perigo*, afirma que "Os professores não são os responsáveis por essa maneira ascética de falar da literatura", para ele, os professores que escolheram o curso de Letras têm amor à literatura, devido ao fascínio pela beleza e sentidos das obras literárias. Nessa vertente, vale ressaltar que todos os professores que contribuíram com a pesquisa disseram que se tivessem tido uma orientação no curso de graduação sobre o trabalho com os textos literários com alunos do Ensino Fundamental, teriam condições de realizar um trabalho que obtivesse melhores resultados, poderiam estimular os alunos a gostarem de ler obras literárias, principalmente canônicas.

Segundo Lopes *et al*. (2011, p. 68),

> A interação discente/texto literário deve ser mediada e, por isso, o professor deve ser o mediador do conhecimento contextual sobre o texto e o coordenador da imaginação e da interpretação. Desta maneira, a didática do professor deve estar preparada no sentido de usar recursos os quais influam na mediação entre os discentes e o texto literário.

O professor de língua portuguesa tem contato com a didática durante a graduação, na Universidade inicia a formação literária do docente e seria profícuo que, no período acadêmico, se mostrasse a união entre a teoria e prática, principalmente na literatura, para que houvesse nas escolas um ensino literário com bons resultados. Para Todorov (2009, p. 33), "O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte

[...], arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura". O autor acredita que nada substitui o sentido da obra, antes de se trabalhar a historicidade e a estrutura é preciso levar o texto literário completo para a leitura, reflexão, diálogo.

## Proposta de leitura literária na escola

A leitura de livros literários na escola por alunos do Ensino Fundamental e Médio é um fator inquestionável. Ter o livro em mãos e tempo para ler é uma relação benéfica que propicia o aprendizado em vários aspectos como a ampliação da compreensão textual, favorece inter-relações nas áreas linguísticas, conhecimentos históricos, sociológicos, filosóficos, há uma complementação e uma expansão entre diversas áreas de conhecimento. Diante desse contexto, é importante estimular e proporcionar atividades de leitura literária nas aulas de língua portuguesa na escola.

Para inserir os jovens nas leituras de obras clássicas que exploram experiências humanas, enriquecem o imaginário e a sensibilidade, a construção de um pensamento, na formação identitária, pode ser produtivo partir da literatura popular e levar o leitor a construir, despertar, ampliar as suas leituras. Segundo Rouxel (2013, p. 24),

> [...] as experiências de leitura evocadas pelos adolescentes [...] provêm de obras que os confrontam com grandes questões existenciais que marcam nossa humanidade: o amor, a morte, o desejo, o sofrimento, etc. A literatura popular que agrada tanto aos jovens – *Harry Potter*, *Crepúsculo* – explora esse veio.

Desenvolver nos alunos o gosto por obras mais complexas a partir de obras populares permitirá que observem o quanto os textos clássicos impulsionam uma atividade intelectual formadora e adentrem no jogo criativo dos textos literários. No entanto, quando trabalhar com textos literários, sempre é bom dispor de obras completas e não fragmentos que desfiguram o texto. De acordo com Dalvi (2013, p. 74), "O estudante precisa ser incentivado a ter contato com formas, textos, estéticas mais sofisticadas [...], que exigirão seu esforço in(ter)-ventivo como leitor, sem, contudo, deixar de lado essa compreensão situada da literatura".

Além disso, pode-se explorar o texto literário através do letramento literário que leva em consideração o trabalho com o texto integral e o desenvolvimento de todas as partes de sua leitura, a produção de sentidos por parte dos leitores, a valorização do contexto de produção e de recepção, saber sobre o texto, seu autor, seu suporte, intertextualidade e alusões a sua história (DALVI, 2013). Para Dalvi (2013), também é vantajoso que se apresente aos alunos a variedade de gêneros literários, inserir os estudantes em rodas de leituras, promover a leitura individual, trocas, debates, tornar a leitura literária uma sedução, um prazer e ser um professor leitor em evidência. Estas seriam algumas indicações para melhorar o ensino de literatura no Ensino Fundamental, entretanto, cada professor de língua portuguesa pode encontrar caminhos que favoreçam o trabalho com o texto literário e leve ao prazer da leitura literária.

Vale ressaltar que o papel da escola na formação do leitor é instigá-lo a produzir sentidos, dialogar com o texto e seus intertextos e contexto, buscando em sua biblioteca interna – leituras realizadas ao longo de sua vida leitora – relações textuais, sobressaindo-se ao controle imposto pela escola por meios de certas metodologias.

## Considerações finais

A pesquisa comprovou que os professores de língua portuguesa têm preocupação com o ensino de literatura e sentem a necessidade de melhorar suas práticas no que se refere a esse item, no entanto, a falta de metodologias voltadas para o letramento literário impede que o trabalho com textos literários sejam promissores. Sob essa égide, percebe-se uma lacuna deixada pela formação acadêmica dos professores de língua portuguesa, falta-lhes o conhecimento que poderia ter iniciado na graduação e se estenderia em suas leituras, capacitações e pesquisas.

A mudança no ensino de literatura nas escolas de Ensino Fundamental e Médio é imprescindível, continuar a usar textos fragmentados dos livros didáticos que foram alterados ao mudarem de suporte não tem contribuído para a formação leitora e literária dos estudantes. Segundo Todorov (p. 22), "A literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, [...]", por isso, há a necessidade de se trabalhar com o texto integral, não há possibilidade de sentir as sensações produzidas pelo texto, a produção de sentidos, a fruição através de partes do texto.

Diante desse contexto, cabe às universidades avaliarem seus currículos literários e analisarem a contribuição da formação acadêmica dos professores no ensino de literatura do Ensino Fundamental e Médio. Além disso, constatarem se essa formação tem contribuído para o desenvolvimento humano, leitor e literário dos estudantes. Então, poderão propiciar metodologias que contribuam na formação dos professores de Letras e no profícuo desempenho dos futuros profissionais de língua portuguesa que poderão proporcionar o letramento literário nas escolas e estimular o prazer pela leitura literária.

A literatura tem um espaço constituído entre os seres humanos, pois "[...] a literatura amplia nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. [...] Ela nos proporciona sensações insubstituíveis [...]" (TODOROV, 2009, p. 24). Portanto, não há como desconsiderar o ensino de literatura nas escolas, uma vez que os estudantes sentem necessidades universais as quais são narradas, poetizadas, dramatizadas em suas vivências diárias. A literatura constitui o espírito humano e não pode ser negada (CANDIDO, 1972).

## Referências

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Revista Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 81-90. set. 1972.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M. A. *et al*. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013. p. 67-97.

FREITAS, M. T. de A. Leitura, escrita e literatura em tempos de internet. In: PAIVA, A. *et al*. (Orgs.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces** – O jogo do livro. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007. p. 155-173.

LOPES, L C V *et al*. LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR: o ensino de literatura no meio universitário. **Entreletras**: Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT. n. 3, p. 63-80. 2011-2.

PAULINO, G. Sobre leitura e saber, de Anne-Marie Chartier. In: EVANGELISTA, A. A. M. *et al*. (Orgs.). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 71-76.

PIRES, A. C. da C.; MATSUDA, A. A. Formação do leitor: dificuldades e desafios. **Revista Práticas de Linguagem**. v. 3, n. 2, p. 187-208. jul/dez, 2013.

RANGEL, E. de O. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: "Os amores difíceis". In: PAIVA, A. *et al*. (Orgs.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007. p. 127-145.

REZENDE, N. L. de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M. A. *et al*. (Orgs.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-112.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Tradução: Neide Luzia Rezende. In: DALVI M. A. *et al*. (Orgs.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M. *et al*. (Orgs.). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Tradução: Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

WALCY, I. L. C. Literatura e escola: antilições. In: EVANGELISTA, A. A. M. *et al*. (Orgs.). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 49-58.

**ANEXO 1**

1-Em que ano você concluiu sua graduação? A Universidade era pública ou particular?
2- Sua graduação em LETRAS abrange Português e suas literaturas ou Português e alguma língua estrangeira?
3- Nas disciplinas que abrangiam a literatura houve alguma orientação específica em como trabalhar os textos literários em sala de aula? Qual eram as orientações?
4- Você sente falta dessas orientações em seu trabalho com textos literários em sala?
5- Se tivesse sido desenvolvido um trabalho, em uma das disciplinas de literatura na sua graduação, sobre como trabalhar textos literários em sala de aula, você acredita que suas aulas referentes a esse "conteúdo" seriam mais atrativas?
6- Sua graduação foi no Estado de Mato Grosso? Na sua graduação você estudou textos de autores mato-grossenses? Foram apresentados textos de autores mato-grossenses que pudessem ser trabalhados com os alunos do ensino fundamental II e/ou médio?
7-Caso sua graduação tenha sido em outro estado do Brasil, foram apresentados autores do estado em que você formou-se?
8- Você conhece obras de autores mato-grossenses que possam ser trabalhadas em sala de aula?
9- Você acredita que a falta do conhecimento de textos literários de autores mato-grossenses seja uma lacuna em sua formação literária, uma vez que você mora nesse estado e seja professor de Português desse estado?
10- Você trabalha com projetos ou obras literárias em sala de aula? Como você as desenvolve?
11- Quando você trabalha com textos literários em sala de aula, você desenvolve alguma atividade de verificação de leitura com os alunos? Como você faz?
11- O que você pensa sobre os textos literários? Há alguma "utilidade" para esses textos na sociedade?
12- Você lê textos literários? Com que frequência? Esse ano você já leu algum? Qual?

# TEORIAS DA LINGUAGEM E SUAS INFLUÊNCIAS NA ANÁLISE DE DISCURSO FRANCESA E BRASILEIRA

Simone de Sousa NAEDZOLD[36]
Universidade do Estado de Mato Grosso/Sinop
Programa de Mestrado Profissional em Letras
Cristinne Leus TOMÉ[37]
Universidade do Estado de Mato Grosso/Sinop
Programa de Pós-Graduação em Letras

**RESUMO:** Este artigo apresenta resultados de um estudo sobre os conceitos de efeito metafórico, enunciação e estruturas superficial e profunda e como estes proporcionaram a Michel Pêcheux a possibilidade de interrelacioná-los e trilhar um novo caminho nos estudos da linguagem, na França. Essa nova abordagem teórica influenciou pesquisas na área da teoria linguística no Brasil. Para a realização deste estudo, tomou-se de empréstimo alguns pressupostos teórico-metodológicos do método qualitativo, sob o enfoque da pesquisa bibliográfica e da abordagem crítica do domínio, essa sob os aspectos de pré-construído e da repetição no viés da interpretação e do comentário. O texto, *corpus* de análise, é "Apresentação da conjuntura em linguística, em psicanálise e em informática aplicada ao estudo dos textos na França, em 1969" de Gadet, Leon, Maldidier e Plon, publicado no livro Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux, organizado por Gadet e Hak. Esses estudiosos apresentam considerações a respeito das influências que aparecem nos escritos de Michel Pêcheux na constituição da Análise de Discurso de linha francesa que provocaram um novo pensar sobre a linguagem. Nesta reflexão se tece outras mediações linguísticas com autores brasileiros que contribuíram na construção de uma linha de Análise do Discurso brasileira. Expor o contexto sócio-histórico dos anos 60 na França e suas referências linguísticas que influenciaram a Análise de Discurso em sua gênese assim como sua extensão e influência no Brasil foi o objetivo que pontuou a seguinte questão: como os estudiosos dessa linha de Análise do Discurso brasileira apreenderam os parâmetros linguísticos da Análise de Discurso e os incorporaram em um novo gesto de leitura? A origem da pesquisa pelo assunto foi o curso "Michel Pêcheux: introdução" que é parte do Projeto O discurso da sustentabilidade no setor extrativista da Floresta Amazônica, coordenado pela Professora Cristinne Leus Tomé.
PALAVRAS-CHAVE: história da análise de discurso; teoria linguística francesa; teoria linguística brasileira

**ABSTRACT**: *This article presents results of a study on the concepts of metaphoric effect, enunciation and superficial and deep structures, and how they provided Michel Pêcheux the*

[36] Mestranda Profletras, Pesquisadora do Projeto de Pesquisa Leituras urbanas e suas materialidades discursivas socioambientais no norte de Mato Grosso, Portaria nº 3214/2017, UNEMAT – Câmpus Universitário de Sinop, Mato Grosso, Brasil. Agradeço a CAPES pelo fomento em forma de bolsa.

[37] Professora da Graduação do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Coordenadora do Projeto de Pesquisa Leituras Urbanas e suas materialidades discursivas socioambientais no Norte do Mato Grosso, Portaria nº 3214/2017, UNEMAT – Câmpus Universitário de Sinop, Mato Grosso, Brasil.

*possibility of interrelating them and finding a new way in language studies in France. This new theoretical approach influenced research in the area of linguistic theory in Brazil. In order to carry out this study, some theoretical and methodological assumptions of the qualitative method were borrowed, under the focus of bibliographic research and the critical approach of the domain, that under the pre-constructed and repetition aspects of interpretation and commentary. The text, corpus of analysis, is "Presentation of the conjuncture in linguistics, psychoanalysis and informatics applied to the study of the texts in France, in 1969" by Gadet, Leon, Maldidier and Plon, published in the book For an automatic discourse analysis: an introduction to the work of Michel Pêcheux, organized by Gadet and Hak. Those scholars present considerations about the influences that appear in the writings of Michel Pêcheux in the constitution of the Discourse Analysis of French line that provoked a new thinking about the language. In this reflection other linguistic mediations are weaved with Brazilian authors who contributed to the construction of a line of Discourse Analysis in Brazil. To expose the socio-historical context of the 1960s in France and its linguistic references that influenced Discourse Analysis in its genesis as well as its extension and influence in Brazil was the objective that pointed out the following question: how do scholars of this Discourse Analysis line learned the linguistic parameters of Discourse Analysis and incorporated them into a new reading gesture? The origin of the research by subject was the course "Michel Pêcheux: introduction" that is part of the Project The discourse of sustainability in the extractive sector of the Amazon Forest, coordinated by Teacher Cristinne Leus Tomé.*
KEYWORDS: *history of discourse analysis; french linguistic theory; Brazilian linguistic theory.*

## Introdução

O Livro **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux, dos organizadores Françoise Gadet e Tony Hak, cuja terceira edição foi publicada em 1997 pela Editora Unicamp, é uma obra ao mesmo tempo contundente, esclarecedora e densa. Composta por sete capítulos, cujos terceiro e sétimo são do próprio Michel Pêcheux, e os demais constam de análises sobre a obra deste autor, na qual englobam as três épocas/fases em que está historicamente subdividida a Análise de Discurso Francesa.

Françoise Gadet é professora de linguística da Universidade de Paris *Ouest Nanterre la Défense*[38] Ou Universidade de Paris X[39], com especialização em sociolinguística e francofonia. Ela compõe o grupo de pesquisadores fundador da análise de discurso na França, tendo publicado com Michel Pêcheux **A língua inatingível**, além de grande número de artigos. É autora de **A variação social no francês**, **O francês comum** e **O francês popular**; Tony Hak[40] é professor no Departamento de Tecnologia e Gestão de Operações da Escola de Gestão de *Rotterdam*, na Universidade *Erasmus*, Holanda. Seus domínios de atuação são análise da conversação, análise do discurso e análise sociológica do texto; Jacqueline Léon é diretora de pesquisa emérita no Centro Nacional de Pesquisa Científica (CNRS/Paris), Laboratório de História das Teorias Linguísticas, Sorbonne Paris[41]. Poucos são os registros sobre esta autora; Denise Maldidier foi linguista e professora de Linguística na Universidade de Paris X/Nanterre. Publicou **A inquietude do discurso**, uma importante coletânea de vários textos de Pêcheux e um histórico de seu percurso como principal autor da Análise do

[38] Disponível em: <http://www.editoraunicamp.com.br/produto_detalhe.asp?id=1032>. Acesso em: 14 nov. 2017.
[39] Disponível em: <http://www.editoraunicamp.com.br/produto_detalhe.asp?id=1133>. Acesso em: 13 nov. 2017.
[40] Disponível em: <http://www.editoraunicamp.com.br/produto_detalhe.asp?id=1032>. Acesso em: 14 nov. 2017.
[41] Disponível em: <http://editoracontexto.com.br/autores/jacqueline-leon.html>. Acesso em: 12 nov. 2017.

Discurso[42]; Michel Plon é diretor de pesquisas no Centro Nacional de Pesquisas Científicas (CNRS), membro do Centro Universitário de Pesquisa em Psicanálise e Práticas Sociais da Saúde (CNRS/Universidade da Picardia), e psicanalista. É autor de **A teoria dos jogos**: uma política imaginária e junto com Elisabeth Roudinesco publicou **Dicionário de Psicanálise** (1997)[43].

Esses autores realizaram uma pesquisa e exposição dos teóricos lidos por Pêcheux na década de sessenta e como essas leituras influenciaram na organização e delimitação da Análise do Discurso de Michel Pêcheux ou Análise Automática do Discurso - AAD69. Enfatizaram, nos parágrafos introdutórios, que serão analisados seis autores: Ferdinand de Saussure, Avram Noam Chomsky, Zellig Sabbetai Harris, Roman Osipovich Jakobson, Émile Benveniste e Antoine Culioli que escreveram suas obras e expuseram suas ideias no contexto da linguística no início dos anos sessenta, do século XX, na França.

O texto **Teorias da linguagem e suas influências na Análise de Discurso francesa e brasileira** procura dar continuidade a essas pesquisas agregando os teóricos que escreveram sobre a temática e como a Análise de Discurso caminha no contexto brasileiro. Considerando a extensão das pesquisas de Michel Pêcheux, recortamos para esta análise apenas os conceitos de efeito metafórico, enunciação e estruturas superficial e profunda e procuramos verificar como estes proporcionaram a Michel Pêcheux a possibilidade de interrelacioná-los e trilhar um novo caminho nos estudos da linguagem que ficou conhecido como Análise Automática do Discurso de 1969, na França. E também como essa nova abordagem teórica influenciou pesquisas na área da teoria linguística no Brasil.

## Pressupostos teórico-metodológicos

Para a realização deste estudo, tomamos de empréstimo alguns pressupostos teórico-metodológicos do método qualitativo, sob o enfoque da pesquisa bibliográfica e da abordagem crítica do domínio, sob os aspectos de pré-construído e da repetição no viés da interpretação e do comentário, com os autores Bernard Conein, Jean-Jacques Courtine, Françoise Gadet, Jean-Marie Marandin, Michel Pêcheux, Maria de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos, e Maria Luci de Mesquita Prestes, Antonio Carlos Gil, entre outros.

A metodologia qualitativa, segundo Marconi e Lakatos (2011, p. 269), "[...] preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc.". Essa descrição das autoras é pertinente ao trabalho que estamos desenvolvendo porque, quando lançamos esse olhar sobre o processo de continuação dos conceitos em Análise de Discurso, o que procuramos é aprofundar e detalhar como esses conceitos se firmaram e constituíram a Análise de Discurso.

A pesquisa bibliográfica, segundo Prestes (2003, p. 26) "[...] é aquela que se efetiva tentando-se resolver um problema ou adquirir conhecimento a partir do emprego predominante de informações provenientes de material gráfico, sonoro ou informatizado.", e agrega que esse tipo de pesquisa (2003, p. 26-27) "[...] é capaz de atender aos objetivos [...] de [...] pesquisadores, na construção de trabalhos inéditos que objetivem rever, reanalisar, interpretar e criticar considerações teóricas ou paradigmas, ou ainda criar novas proposições [...]". Nesta mesma linha, Gil (2002, p. 44), esclarece mais o processo da pesquisa bibliográfica, ao afirmar que a mesma "[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído

[42] Disponível em: <http://editoracontexto.com.br/autores/denise-maldidier.html>. Acesso em: 12 nov. 2017.
[43] Disponível em: <http://www.zahar.com.br/autor/michel-plon>. Acesso em: 12 nov. 2017.

principalmente de livros e artigos científicos.", e isso é o que estamos fazendo e esse autor, (2002, p. 45), especifica ainda que, "A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.".

Os autores Courtine e Marandin (2016, p. 33) em **Materialidades discursivas** nos apresentam a Abordagem Crítica do Domínio, sob os aspectos de pré-construído e da repetição no viés da interpretação e do comentário. Essa é uma organização de interpretação em Análise de Discurso. Nessa abordagem, podemos observar que os autores interligam conceitos basilares da Análise de Discurso pela paráfrase discursiva. Essa paráfrase quando ligada ao conceito de repetição faz emergir outros como o de memória, formação discursiva, interdiscurso, condições de possibilidade, comentário, e interpretação e quando relacionada ao conceito de pré-construído se liga ao já-dito, ao intradiscurso, a sequência e memória discursivas, aos objetos construído e observável.

Estudando o conceito de formação discursiva, por exemplo, Baronas (2011, p. 200) afirma que esta é melhor compreendida "[...] como um jogo de princípios reguladores que formam a base de discurso efetivos, mas que permanecem separados por eles.", e acrescenta, (2011, p. 200, grifo do autor) que "Esta formulação sugere então que palavras, expressões e proposições adquirem seus significados a partir de determinadas formações discursivas nas quais são produzidas [...] e, assim o sentido se torna efeito sobre um sujeito *ativo*, e não uma propriedade estável.".

Neste sentido, no ato enunciativo, todas essas características da paráfrase discursiva estão em movimento para que os sujeitos possam entender com qualidade o que está sendo dito. Por isso, a nossa opção pela abordagem da Análise Crítica de Domínio se justifica, pois quando selecionamos trabalhar com os conceitos de efeito metafórico, enunciação e estruturas superficial e profunda, sabemos que os mesmos se constituem em função dos demais conceitos, ou seja, somente são porque os outros o delimitam e estão imersos nos discursos.

## As influências de Pêcheux

Michel Pêcheux é o fundador da Análise de Discurso de linha francesa. Ele "[...] teoriza como a linguagem está materializada na ideologia e como esta se manifesta na linguagem. Ele concebe o discurso, enquanto efeito de sentidos [...] [e] [...] objetiva explicitar os mecanismos da determinação histórica dos processos de significação.".[44] E para seus estudos, busca uma fundamentação teórica no contexto social francês de 1960. Abaixo explicitamos algumas dessas influências e agregamos autores brasileiros que estudam a temática.

O primeiro a ser apresentado é Ferdinand de Saussure. Este autor nasceu em Genebra/Suíça em 26 de novembro de 1857 e morreu em Morges/Suíça em 22 de fevereiro de 1913. Foi linguista e filósofo. As anotações para o Curso de Linguística que ministrava foram compiladas por seus alunos Charles Bally e Albert Secheheye com a colaboração de Albert Riedlinger e editadas sob o título de **Curso de linguística geral** em 1916. Outros estudos de Saussure foram reunidos sob o nome de **Anagramas de Saussure**.

O estruturalismo é uma abordagem de análise na qual Saussure se insere e é partilhada pela psicologia, filosofia, antropologia, sociologia e linguística. Ele vê a sociedade e

[44] Quem foi Michel Pêcheux. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/home/lerArtigo.lab?id=48&cedu=1>. Acesso em: 19 jul. 2017.

a cultura formadas por estruturas sob as quais se baseiam costumes, língua, comportamento, economia e outros. Esse movimento mostrou sua força na década de sessenta na França, quando, através de publicação de estudos, evidenciou que existiam estruturas ocultas que explicariam nossos hábitos[45].

De modo geral, a Linguística é a ciência que estuda a linguagem verbal humana. Saussure (2006, p. 13) afirma que "A matéria da linguística é constituída inicialmente por todas as manifestações da linguagem humana.". Os escritos de Saussure sobre a língua e a linguagem influenciaram pesquisas muito interessantes nos anos posteriores à publicação. E para Saussure (2006, p. 23) "A língua [...] constitui-se num sistema de signos onde, de essencial, só existe a união do sentido e da imagem acústica.". Pêcheux, ao observar essas afirmações de Saussure sobre a língua, em detrimento da fala, e a maneira de expressar, em seus escritos, seu pensamento sobre este assunto, busca características que possam auxiliá-lo no desenvolvimento de suas ideias. Pois, conforme afirma Saussure (2006, p. 87-88), "[...] Tal sistema é um mecanismo complexo; só se pode compreendê-lo pela reflexão; mesmo aqueles que dele fazem uso cotidiano, ignoram-no profundamente.".

Observamos que esse autor faz uso de metáforas para exemplificar melhor o que quer dizer para que não haja dúvida. No Brasil, as autoras Luz, Giachini, Pinto e Greff (2016, p. 40) ao se referirem ao efeito metafórico em Saussure, afirmam que "Mais do que um papel didático, as construções metafóricas em Saussure exercem um papel reflexivo, pois apresentam marcas de um fazer científico bastante particular.". Em um dos excertos, Saussure (2006, p. 152), apresenta a metáfora do jogo de xadrez da seguinte maneira: "[...] assim como o jogo de xadrez está todo inteiro na combinação das diferentes peças, também a língua tem o caráter de um sistema baseado completamente na oposição de suas unidades concretas." e que, segundo Luz et alii (2016, p. 41) "Nessa metáfora do jogo de xadrez, há deslizamentos de sentidos que ecoam num efeito de transparência, – na busca por produzir ciência – e, mais do que isso, provocam um efeito de didatização ao transmitir o saber sobre a língua.". As autoras ainda analisam outras passagens metafóricas que apresentam significados iguais ao do jogo de xadrez ou similares. E é a esse **efeito metafórico** que Pêcheux recorre para fortalecer suas ideias e se concentra nos sentidos que essas línguas/falas provocam. São esses efeitos que Pêcheux vai chamar de discurso.

O segundo é Avram Noam Chomsky que nasceu na Filadélfia/Pensilvânia/Estados Unidos em 7 de dezembro de 1928. A teoria linguística da Gramática Gerativa é desenvolvida por ele e outros pesquisadores desde 1955. Em 1955, Chomsky apresenta a teoria que os enunciados ou frases da língua natural devem ser interpretados em dois tipos de representação distinta: as **estruturas superficiais** que são as frases e as **estruturas profundas** que são as representações abstratas das relações lógico-semântica das mesmas. É uma teoria que estuda a língua e a linguagem[46], ou seja, Chomsky relaciona a semântica (estrutura profunda ou interna, mais ligadas ao sintagma) à sintaxe (estrutura superficial ou externa, mais ligadas à morfologia) ao analisar as frases.

Gadet, Leon, Maldidier e Plon (1997, p. 43) observam que essas representações de estruturas superficiais e profundas de Chomsky permitem a Pêcheux uma nova proposição e assim escrevem: "Veremos que essa oposição lhe permite [a Pêcheux] propor a relação entre estruturas discursivas analisáveis como lugares de efeitos de superfície e a "estrutura invisível" que as determina.". Esses autores, (1997, p. 43), asseveram que Pêcheux não quer criar um modelo de gramática gerativa, "Mas pensa a favor quando toma emprestada – de maneira metafórica, é verdade – a oposição chomskyana entre estrutura de superfície e

[45] Disponível em: <https://www.significados.com.br/estruturalismo/>. Acesso em: 11 jul. 2017.
[46] Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Noam_Chomsky>. Acesso em: 11 jul. 2017.

estrutura profunda.". Notório dizer que os estruturalistas, no início, consideravam muito pouco a semântica, ou o sentido que as palavras possuíam em diferentes contextos e talvez, por isso, o interesse de outros teóricos em se deter em estudos sobre esta parte do texto, caso de Pêcheux.

Fischer (2003) nos mostra um exemplo de como transparece, na linguagem, essas estruturas.

> Tome duas frases: "João comprou o caderno" e "O caderno foi comprado por João". Para um estruturalista, que só trabalha com a língua manifestada, observável diretamente, elas são muito diferentes. Já para Chomsky as duas frases seriam, apesar das diferenças óbvias, muito próximas, porque dizem a mesma coisa, descrevem a mesma ação, mudando a ênfase – a primeira começa a frase pelo agente da ação, enquanto a segunda inicia com o objeto (as formas ativa e passiva). Ou seja: na estrutura profunda, as duas frases seriam uma só.

Fischer (2003) expõe em sua análise que Chomsky queria mostrar uma gramática "[...] que fosse gerativa (capaz de gerar [...] todas as frases possíveis a partir de um conjunto limitado de regras e elementos) e transformacional (que descrevesse as regras de transformação entre as duas estruturas).". Percebemos, através dessas afirmações de Fischer, que esta parte da análise semântica das **estruturas profundas** chamou a atenção de Pêcheux. Considerando que, na organização da Análise de Discurso, a parte semântica é fundamental para o seu delineamento.

O terceiro a ser analisado é Zellig Sabbetai Harris. Este autor nasceu em 23 de outubro de 1909, na Ucrânia. Mudou-se para Filadélfia/Pensilvânia/Estados Unidos em 1913. Foi professor de Noam Chomsky. Faleceu em 22 de maio de 1992 em Nova Iorque[47]. Faraco (2003, p. 247) afirma que "[...] ao que tudo indica – [Harris] foi o primeiro a usar a expressão "Discourse analysis" – que pode ser traduzida indistintamente por Análise do Discurso ou Análise de Discurso.". E essa expressão foi a escolhida por Pêcheux para titularizar suas pesquisas na época. Gadet, Leon, Maldidier e Plon (1997, p. 44) explicitam que para Pêcheux "Harris não apenas fornece alguns procedimentos de análise; ele inspira o estabelecimento de todo o dispositivo da AAD.".

Mussalim (2003, p. 114), comentando sobre as contribuições de Harris para a Análise do Discurso, afirma que Harris "Propondo-se a analisar, concebe tal análise como uma análise transfrástica, isto é, como uma análise que transpunha o limite do enunciado, uma vez que não toma como unidade de análise, os elementos que o compõem, mas o próprio enunciado.". Mas esta postura de interpretação de Harris, segundo Mussalim (2003, p. 116) "[...] restringe-se a uma concepção de discurso como uma sequência de enunciados. Essa definição mostrou-se insuficiente para os propósitos da AD, que buscava reintegrar uma teoria do sujeito e uma teoria da situação.". Esta mesma ideia de insuficiência dos conceitos de Harris com relação à Análise do Discurso aparece também em Maingueneau (2015, p. 16) quando esse autor afirma que "[...] a referência a Harris está longe de ter um valor fundador para a análise do discurso de hoje.".

O quarto, Roman Osipovich Jakobson, nasceu em Moscovo/Rússia em 11 de outubro de 1896 e morreu nos Estados Unidos em 18 de julho de 1982. Foi um dos pioneiros em propor uma Teoria da Comunicação com as seguintes funções: Emissor – função

[47] Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Zellig_Harris>. Acesso em: 11 jul. 2017.

referencial/denotativa; Receptor – função conotativa/apelativa, mesmo que destinatário; Código – função metalinguística; Mensagem – função referencial ou denotativa; Contexto – função poética; Canal – função fática[48]. Essas funções da linguagem conceituadas por Roman Jakobson são estudadas e disseminadas por muitos estudiosos porque descrevem, de modo didático, como a linguagem ocorre. Com relação ao termo destinatário, Maingueneau (2015, p, 26) explicita que

> [...] a conversação é um dos modos de manifestação [...] da interatividade fundamental do discurso. [...] um termo como "destinatário" parece insatisfatório, porque pode dar a impressão de que a enunciação é apenas a expressão do pensamento de um locutor que se dirige a um destinatário passivo. É por isso que alguns preferem falar de "interactantes", de "colocutores" ou, ainda de "coenunciadores".

Essas posturas analíticas, de cada teórico, aprofundam e demarcam diferenças no entendimento da Análise do Discurso e nos mostram que, mesmo não usando termos como emissor e mensagem, por exemplo, a Teoria da Comunicação de Jakobson foi importante para mostrar as diferenças entre essa e a Análise de Discurso.

Émile Benveniste é o quinto autor na lista de análise. Nasceu em 27 de maio de 1902 na Síria e naturalizou-se Francês em 1924. Morreu em Versalhes em 3 de outubro de 1976. Nos últimos tempos, se interessou pela linguística geral. Esse interesse se relaciona com a obra **Problemas de linguística geral** (publicada em 1966 e 1974), que introduziu na França, a Linguística da **Enunciação.** O resultado de seus estudos é uma abordagem inovadora, que busca profundos significados sociais[49], nos quais distingue duas formas de **enunciação**: a discursiva, que apresenta marcas de subjetividade e a histórica, que não apresenta estas marcas de subjetividade. Segundo Maingueneau (2015, p. 99)

> Em matéria de propriedades enunciativas, pensa-se [...] na distinção estabelecida por É. Benveniste (1966) entre "história" e "discurso": de um lado, os enunciados que apagam sua relação com sua própria situação de enunciação [história] [...]; de outro, os que remetem constantemente a sua situação de enunciação [discurso].

Benveniste distingue as funções do Eu subjetivo; do Tu não subjetivo e do Ele objeto. Segundo o próprio autor (1988, p. 286) "A 'subjetividade'[...] é a capacidade do locutor para se propor como sujeito.". Essa subjetividade de Benveniste, de alguma forma, influenciou as ideias de Pêcheux. Gadet, Leon, Maldidier e Plon (1997, p. 46) afirmam que "MP se apóia em Benveniste para fazer da frase [...] a unidade do discurso.".

O sexto e último autor desta análise é Antoine Culioli. O mesmo nasceu em 4 de setembro de 1924 em Marselha, na França. Culioli desenvolveu a Teoria das **Operações Enunciativas.** Professor de Linguística na Universidade Denis Diderot (Paris VII), que ele fundou com Michel Alliot, Jean Bernard, François Bruhat, Robert Mallet. Ele formou um grande número de linguistas franceses, incluindo Catherine Fuchs. As obras desses autores desempenham um papel importante na história da linguística de língua francesa, abrindo

[48] Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Roman_Jakobson>. Acesso em: 11 jul. 2017.
[49] Disponível em: <https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89mile_Benveniste>. Acesso em: 14 jul. 2017.

novas perspectivas em outras áreas de pesquisa, como antropologia, neurociência e de modo geral, todas as ciências humanas[50].

Catherine Fuchs (1984, p. 77) ao referir-se à Culioli e a teoria enuncitiva, observa que "[...] a hipótese de base de toda a teoria enunciativa é a inscrição do sujeito no próprio âmago do sistema linguístico, manifestada em particular pela existência de certas categorias gramaticais específicas, que marcam a relação do sujeito com seu enunciado.". Segundo Babisian e Flores (2009, p. 8) "Para Antoine Culioli, a enunciação é o processo de constituição de sentido no enunciado, cujas formas remetem à produção de valores referenciais.".

Gadet et alii inferem que Pêcheux fez uso de duas ideias de Culioli: lexis e análise das determinações do nome e do verbo no enunciado. Com relação à lexis, Fuchs (1984, p. 84) explicita em nota que

> A "lexis" resulta ela própria de operações de "instanciações" pelas quais um triplo ordenado de noções (chamada relação primitiva) providas de propriedades (chamadas primitivas) encontram-se inseridas diversamente em uma forma canônica com três lugares (o esquema de "lexis").

Silva e Lima (2015, p. 2), citando Culioli, inferem que "[...] o enunciado é uma organização de formas em que as construções enunciativas são um encadeamento de operações efetuadas.". E completam (2015, p. 3), afirmando que há três momentos nesses operações: "[...] um esquema de léxis (Vera, lápis, achar); uma relação predicativa (Vera achou o lápis) e uma relação enunciativa (Vera certamente achou o lápis bonito). Entende-se por lexis um conjunto de três noções lexicais inter-relacionadas subjacentes a toda ato de linguagem.".

Dota (1995, p. 155), estudando Culioli e ao referir-se a teoria enunciativa, ressalta que nas operações enunciativas, houve uma designação funcional para nome e para verbo e esta designação estava ligada a função do co-enunciador no processo enunciativo. Conformem explicitam Gadet et alii (1997, p. 47), esses são aspectos que chamarão a atenção de Pêcheux ao ler Culioli. Por isso, essa autora afirma que

> Co-enunciador - aquele ao qual se dirige o enunciador; consequentemente, ele constitui, como o enunciador, um elemento em relação ao qual se efetuam as operações de localização no plano espaço-temporal, a determinação do nome (qualificação e quantificação) e do verbo (aspectuais, temporais e modais).

Fuchs (1984, p. 80) afirma que "A co-enunciação é o conjunto de relações complexas que tecem os interlocutores por meio da linguagem.". Esses conceitos de Culioli marcam algumas modificações de análise gramatical e agregam outros sentidos que anteriormente não se discutia. Essas discussões e análises se fizeram presentes na gênese das ideias de Michel Pêcheux sobre a Análise de Discurso.

## Considerações

[50] Disponível em: <https://fr.wikipedia.org/wiki/Antoine_Culioli>. Acesso em: 14 jul. 2017.

Os efeitos de sentido que Pêcheux busca na dicotomia langue/parole e no **efeito metafórico** usado por Saussure mostra que este autor era um estudioso de Saussure e que os conceitos desenvolvidos por esse autor eram importantes e significativos para Pêcheux.

Em Noam Chomsky, Pêcheux busca entender como as **estruturas superficiais** que são as frases e as **estruturas profundas** que são as representações abstratas das relações lógico-semântica das mesmas influenciam a língua/fala e seus sentidos. A gramática gerativa de Chomsky, parece, aguçou ainda mais as ideias de Pêcheux, principalmente no que se refere ao conceito e descrição das estruturas profundas, ou estruturas semânticas.

De Harris, Pêcheux inicia por usar o termo "Análise de/do Discurso" que esse usou como título de um de seus textos. Pêcheux analisa também a estrutura transfrástica conceituada por este autor e a descrição de enunciado que, para Harris, vai além do sentido das frases. Além disso, a própria estrutura da Análise Automática do Discurso – AAD – teve boa aceitação das ideias de Harris.

A teoria da comunicação de Jakobson estrutura e conceitua as pessoas e processos envolvidos na comunicação: emissor, receptor/destinatário, mensagem, código, linguagem. Dessas ideias e conceitos, Pêcheux observa os mecanismos de organização e os aperfeiçoa. Deste modo, por exemplo, em Jakobson temos a teoria da comunicação; em Pêcheux a análise do discurso; em Jakobson, emissor, receptor; em Pêcheux sujeito, interlocutores, leitores; em Jakobson, código; em Pêcheux efeitos de sentido ligados à estruturas profundas, à semântica, ao interdiscurso, ao já-dito; em Jakobson a língua/linguagem, o enunciado é transparente; em Pêcheux é opaca, não transparente e as palavras estão em movimento, são práticas de linguagens.

Em Benveniste podemos verificar dois tipos de **enunciações**: a discursiva, que apresenta marcas de subjetividade e a histórica, que não apresenta estas marcas de subjetividade. Essa enunciação discursiva vai dar lugar ao sentido que as frases possuem além daquilo que está escrito e este teórico vai chegar com essa análise, ao discurso. E são esses estudos pelos quais Pêcheux se interessa e usa para fortalecer os conceitos em Análise do Discurso.

Na teoria das **operações enunciativas** de Culioli, observamos que este autor traz à tona os conceitos de lexis e determinações de nome e verbo, conceitos esses que são de interesse de Pêcheux. De modo geral, Culioli busca através dos sentidos nas palavras, nas frases e nos enunciados mostrar os sentidos que se interrelacionam quando juntamos e quando separamos, a lexis ou o léxico ou as palavras que uma língua contém e a colocamos em frases e depois em enunciados para verificvar seus sentidos. Se esses sentidos se mantém ou se modificam dependendo do enunciador e do co-enunciador. Culioli busca os efeitos de sentidos dos enunciados e parece que é exatamente neste ponto que Pêcheux está interessado.

## Referências

BARONAS, Roberto Leiser. Ainda sobre a formação discursiva em Pêcheux e em Foucault. In: BARONAS, Roberto Leiser (Org.). **Análise de discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. 2. ed. São Carlos: Pedro e João, 2011.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. São Paulo: Pontes, 1988.

COURTINE, Jean-Jacques; MARANDIN, Jean-Marie. Que objeto para a análise de discurso? IN: CONEIN, Bernard; COURTINE, Jean-Jacques; GADET, Françoise; MARANDIN, Jean-Marie; PÊCHEUX, Michel (Orgs.). **Materialidades discursivas**. Campinas, SP: Unicamp, 2016.

DOTA, Maria Inez Mateus. O processo de leitura e as operações enunciativas de Antoine Culioli. São Paulo: **Revista Alfa,** 1995. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3977/3652>. Acesso em: 17 jul. 2017.

FARACO, Carlos Alberto. Zellig Harris: 50 anos depois. Curitiba: **Revista Letras**, n. 61. Especial. Paraná: UFPR, 2003. Disponível em: <http://www.letras.ufpr.br/documentos/pdf_revistas/faraco.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2017.
FISCHER, Luís Augusto. Dentro da cabeça de Noam Chomsky. **Revista Super Interessante**. Ed. 188, abril 2003. Disponível em: <http://super.abril.com.br/cultura/dentro-da-cabeca-de-noam-chomsky/>. Acesso em: 17 jul. 2017.

FUCHS, Catherine. O sujeito na teoria enunciativa de A. Culioli: algumas referências. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. n. 7. 1984. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/3430/3990http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/3430/3990>. Acesso em: 18 jul. 2017.

GADET, Françoise; LEON, Jacqueline; MALDIDIER, Denise; PLON, Michel. Apresentação da conjuntura em linguística, em psicanálise e em informática aplicada ao estudo dos textos na França, em 1969. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas, SP: Unicamp, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
LUZ, Mary Neiva Surdi da; GIACHINI, Liana Cristina; PINTO, Denise Machado; GREFF, Luíza Boezzio. Efeito metafórico em Saussure: a produção de sentidos no fazer científico. **Prolíngua.** v. 11. n. 02. 2016. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/viewFile/32221/16768>. Acesso em: 12 jul. 2017.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola, 2015.
MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 3. ed. v. 2. São Paulo: Cortez, 2003.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico**: do planejamento aos textos, da escola à academia. 2. ed. São Paulo: Rêspel, 2003.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Deislandia de Sousa; LIMA, Maria Auxiliadora Ferreira. Verbo achar: uma análise à luz da perspectiva semântico-enunciativa. Paraíba: **II Conedu**, 2015. Disponível em: <https://updoc.site/download/verbo-achar-uma-analise-a-luz-da-perspectiva_pdf>. Acesso em: 18 jul. 2017.

# VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA ESCRITA DE ESTUDANTES DO 3º CICLO E OS DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Simone de Sousa NAEDZOLD[51]
Universidade do Estado de Mato Grosso/Sinop

**RESUMO:** Este texto é o resultado de uma análise fonológica realizada em textos de estudantes do terceiro ciclo, matriculados em uma Escola Estadual no município de Sinop, Mato Grosso. O objetivo era verificar na escrita dos estudantes quais variações linguísticas, sejam elas morfológicas, sintáticas, morfossintáticas, são mais recorrentes e intervir de forma a levar o estudante a refletir sobre esta variação e buscar, dentro de cada contexto, as palavras que mais se adequam ao sentido da produção. Estudos sobre a Sociolinguística, a Linguística Variacionista e a Consciência Fonológica foram imprescindíveis para uma intervenção com qualidade e que gerasse resultados positivos. As variações que mais apareceram nas nos textos dos estudantes foram: hipossegmentação; hipersegmentação; violação na escrita de sequência de palavras; nasalização. Analisando cada texto, é possível perceber que a oralidade interfere diretamente na escrita. Percebe-se que os estudantes escrevem do modo como falam e buscam alternativas para expressar do jeito deles palavras que não conhecem ou com a escrita das quais não estão familiarizados. Em função das experiências em sala se aula, nota-se que, a partir do quinto ou sextos anos, os estudantes começam a mostrar autonomia na hora de escrever. Ao invés de copiar do quadro ou do livro ou da tela, leem e escrevem como eles acham que é, por isso o erro na grafia das palavras é frequente e por isso também a fala de alguns professores de que, nesta fase, os estudantes regrediram. As intervenções realizadas, sejam elas coletivas ou individuais, mostram que em pouco tempo os estudantes conscientizam-se da escrita das palavras e sabem em que contexto podem usá-las. Para fundamentar teoricamente esta análise, baseamo-nos em Alkmim (2003); Bagno (2007); Bortoni-Ricardo (2006); Hora (2014); Lima (2006); Oliveira (2005); Queiroz e Pereira (2013); Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015) e Zorzi (1998).
PALAVRAS-CHAVE: Sociolinguística; Linguística Variacionista; Consciência Fonológica.

***ABSTRACT:*** *This text is the result of a phonological analysis carried out in texts of students of the third cycle, enrolled in a State School in the municipality of Sinop, Mato Grosso. The objective was to verify in the students' writing what linguistic variations, whether morphological, syntactic, morph syntactic, are more recurrent and intervene in order to lead the student to reflect on this variation and to search, within each context, the words that best fit to the sense of production. Studies on Sociolinguistics, Variationist Linguistics and Phonological Consciousness were essential for an intervention with quality and generating positive results. The variations that appeared the most in the students' texts were: hyposogmentation; hypersegmentation; violation in word sequence writing; nasalization. By analyzing each text, it is possible to perceive that orality interferes directly with writing. It is noticed that students write in the way they speak and look for alternatives to express words they do not know or write that they are unfamiliar with. Due to the experiences in the classroom, it is noticed that, from the fifth or sixth year, students begin to show autonomy at the time of writing. Instead of copying from the picture or from the book or from the screen, they read and write as they think it is, so the error in*

51 Simone de Sousa Naedzold, Mestranda Profletras, Pesquisadora do Projeto de Pesquisa Leituras urbanas e suas materialidades discursivas socioambientais no norte de Mato Grosso, Portaria nº 3214/2017 UNEMAT – Câmpus Universitário de Sinop, Mato Grosso, Brasil. Agradeço a CAPES pelo fomento em forma de bolsa.

*spelling is frequent and therefore also the speech of some teachers that, at this stage, the students have regressed. Interventions carried out, whether collective or individual, show that in a short time students become aware of the writing of words and know in what context they can use them. To base this analysis theoretically, we are based on Alkmim (2003); Bagno (2007); Bortoni-Ricardo (2006); Hora (2014); Lima (2006); Oliveira (2005); Queiroz and Pereira (2013); Seara, Nunes and Lazzarotto-Volcão (2015) and Zorzi (1998).*
*KEYWORDS: Sociolinguistics; Variationist Linguistics; Phonological Awareness.*

**A sociolinguística, a variação linguística e a noção de erro**

A relação entre língua e sociedade por muitos anos nem se configurava nas teorias educacionais. À medida que questionamentos foram sendo feitos sobre as mudanças que aconteciam na maneira de falar dos povos, esta relação começou a ser estudada. Essas variações não promoviam grandes mudanças lexicais, mas mostravam que, ao longo do tempo, se transformavam em falar corrente de todos. Para explicar como essas mudanças aconteciam, em meados nos anos 60, estudiosos da linguagem, nos Estados Unidos, entenderam que não era mais possível "[...] estudar a língua sem levar em conta a sociedade em que ela é falada." (BAGNO, 2007, p. 28). William Labov, membro deste grupo, foi o que mais se destacou. De seus escritos, muitas pesquisas são feitas e refeitas e seus conceitos aprofundados. Neste processo de estudos, surge a Sociolinguística.

Dermeval da Hora (2014, p. 26), refletindo sobre a organização dos estudos da linguagem, neste contexto da Sociolinguística, esclarece que

> Para compreendermos a sistematização da língua é imprescindível que levemos em consideração o seu real funcionamento. Neste sentido, verificamos que as pesquisas na área da Sociolinguística Variacionista têm dado uma grande contribuição para os estudos da Língua Portuguesa no Brasil, revelando o verdadeiro comportamento da língua(gem) usada efetivamente pelas pessoas em contexto concreto.

Para Alkmim (2003, p. 31), a Sociolinguística "[...] é o estudo da língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de uso.". Afirma ainda (2003, p. 32) que

> Ao estudar qualquer comunidade linguística, a constatação mais imediata é a existência de diversidade ou da variação. Isto é, toda comunidade se caracteriza pelo emprego de diferentes modos de falar. A essas diferentes maneiras de falar, a Sociolinguística reserva o nome de variedades linguísticas.

Bagno (2007, p. 47), ao pesquisar sobre as línguas informa que "[...] cada variedade linguística tem suas características próprias, que servem para diferenciá-la das outras variedades.". Este autor (2007, p. 36) esclarece que a língua é uma atividade social e "[...] é intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e em reconstrução.". Neste relato, consideramos com Hora (2014, p. 11) que língua é "[...] um sistema de símbolos arbitrário e convencionado pelo qual os seres humanos se comunicam em um nível abstrato.".

Quando pensamos nas diferentes maneiras de falar dos estudantes, observamos que essas maneiras podem marcar a escrita de cada um deles, pois um riograndense não falará e

escreverá da mesma forma que um matogrossense ou mineiro. São regiões diferentes. Essa origem geográfica marcará a fala e escrita assim como também marcarão, segundo Bagno (2007, p. 43-44), o *status* socioeconômico, o grau de escolarização, a idade, o sexo, o mercado de trabalho e até as redes sociais.

Considerando aspectos da Sociolinguística e variação, notamos que muitos estudiosos falam em noções de erros, ou equívocos que se comete ao escrever. Para o discurso científico, não existe erro na língua; para o senso comum, o erro existe e se prende a fenômenos sociais e culturais. Os erros, de acordo com Bagno (2007, p. 61), são "[...] resultantes de visões de mundo, de juízos de valor, de crenças culturais, de ideologias e, exatamente por isso, estão sujeitas a mudar com o tempo.". Assim, à medida que os estudantes vão colocando os pensamentos no papel, a 'visão de mundo' se faz presente. Neste sentido, ao escreverem, considerando que possuem diversas leituras e experiências, trazem consigo as diversas aprendizagens, os panletramentos que construíram e estão construindo na vivência em comunidades e ao ler livros, revistas de matemática, história, geografia, arte, literatura, histórias em quadrinhos etc. E todos esses letramentos relacionados entre si servem para subsidiar a escrita do texto que estão produzindo e neste contexto aparecem as marcas textuais de cada um. É possível observar que, cada vez que escrevem textos sobre assuntos com os quais tem pouca familiaridade, os erros são mais frequentes e as marcas do escreve-apaga-reescreve mostram que estão em processo de pensar sobre a língua, sobre o como se escreve esta língua. Neste contexto, Silva, Morais e Melo (2007, p. 32), afirmam que

> Os erros revelam as dificuldades e as soluções criadas pelos alunos para escrever palavras com cujas grafias não estão familiarizados e podem funcionar como pistas para intervenções didáticas diferenciadas que levem os alunos a refletir sobre as convenções.

Este é um aspecto muito interessante de se analisar, pois a maioria dos 'erros' que vemos analisados, são de ortografia, e isso indica que muitos estudantes ainda não fazem uso fluente da escrita, e por isso, a ortografia ou a escrita correta das palavras na variedade prestigiada do português brasileiro deve ser incentivada nas escolas de forma planejada. Assim como afirma Lima (2006, p. 42) "A ortografia é, portanto, fruto de uma convenção. Para conhecê-la é necessário estudar essa convenção, consciente de que existe um padrão culto e oficial a ser seguido.". Para entender como esta organização se processa, é necessário estudar como aprendemos cognitivamente a escrever, levando em conta que Soares (2016, p. 45, grifo da autora), afirma "[...] que a aprendizagem da escrita não é um processo natural, como é a aquisição da fala: a fala é *inata*, [...] A escrita, ao contrário, é uma invenção cultural, a construção de uma *visualização* dos sons da *fala*, não um instinto.". O que pode ser uma possível explicação do porquê ser tão complexo aprender a escrever.

## A consciência fonológica

Desde que se iniciam os processos de leitura e a escrita e à medida que as pessoas inseridas nesses processos vão refletindo sobre a aprendizagem, começa a haver uma metalinguagem, ou seja, um pensar sobre este processo. Esta consciência de que as palavras possuem letras e sílabas e que a maioria dos sons e das letras se repete em outras palavras chama-se consciência fonológica. Queiroz e Pereira (2013, p. 33), pesquisando o processo de aprendizagem explicitam que "[...] a consciência fonológica é um recurso metalinguístico que deve anteceder a compreensão do princípio alfabético de escrita, beneficiando esta

apropriação.". E, de maneira mais específica, as autoras Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015, p. 166) conceituam consciência fonológica "[...] como a capacidade metalinguística que possibilita a análise consciente das estruturas formais da língua. A consciência fonológica compreende a consciência da sílaba e a dos fonemas.". Soares (2016, p. 166, grifo da autora) enfatiza que este processo é "[...] a capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que as constituem caracteriza a *consciência fonológica*.". A construção da consciência fonológica começa quando os estudantes são inseridos no mundo da escrita e percebem que as palavras que falam possuem um regularidade, uma forma, um som, e que estes são representados por imagens, e estas imagens, que são as letras do alfabeto, se relacionam entre si. Soares (2016, p. 191, grifo da autora), esclarece que "É por esse processo de *descoberta* das palavras [...] desses segmentos por *formas visuais específicas* que a criança vai avançando em níveis de *consciência fonológica* relacionando-os, simultaneamente, com a escrita.". Confirmando as falas de Soares, Bortoni-Ricardo (2006, p. 206) coloca que "[...] a leitura e a escrita são parasitárias da fala e de que o desenvolvimento da consciência fonológica favorece a compreensão do princípio alfabético subjacente à ortografia do português e de um grande número de línguas.".

Entender os passos deste processo auxilia na realização do diagnóstico, pois cada estudante está em uma fase de construção da consciência fonológica, e cada um deles precisa de intervenções e atividades específicas pra serem consolidadas. Este perceber metalinguístico pelos estudantes é de fato uma das ações mais gratificantes pelas quais podem passar. Observamos que este processo está além de todo preconceito linguístico (BAGNO, 2007), sobre as variantes dialetais e proporciona aos estudantes maior segurança na hora de escrever qualquer texto.

Oliveira (2005, p. 15, grifo do autor) observa que a escrita "[...] é um processo de construção de conhecimento *intermediado* pela oralidade" e agrega (2005, p. 16) que "O conhecimento sobre a língua falada controla o processo de aprendizado sobre a língua escrita." E ainda, (2005, p. 16), que, se processos de intervenção forem realizados com qualidade, "[...] à medida que se avança no tempo, aumenta-se o domínio da escrita." e (2005, p. 36) "É somente após um certo tempo, no processo de substituição de hipóteses, que o aprendiz alcança uma representação escrita com base na língua, ainda que não plenamente ortográfica, mas independente de sua própria fala.".

Dolz e Schneuwly (2004, p. 99), depois de pesquisas realizadas para mostrar como atividades com gêneros orais e escritos podem ser desenvolvidas na escola, afirmam que

> A questão ortográfica não deve obscurecer as outras dimensões que entram em jogo na produção textual. Primeiramente, para o aluno, que, preocupado sobretudo com a ortografia, perderá de vista o sentido do trabalho que está realizando, [...] em segundo lugar, para o professor, cujo olhar, atraído pelos "erros ortográficos", não se deterá nem na qualidade do texto nem em outros erros considerados mais fundamentais do ponto de vista da escrita: incoerência de conteúdo, organização geral deficiente, falta de coesão entre as frases, inadaptação à situação de comunicação etc.

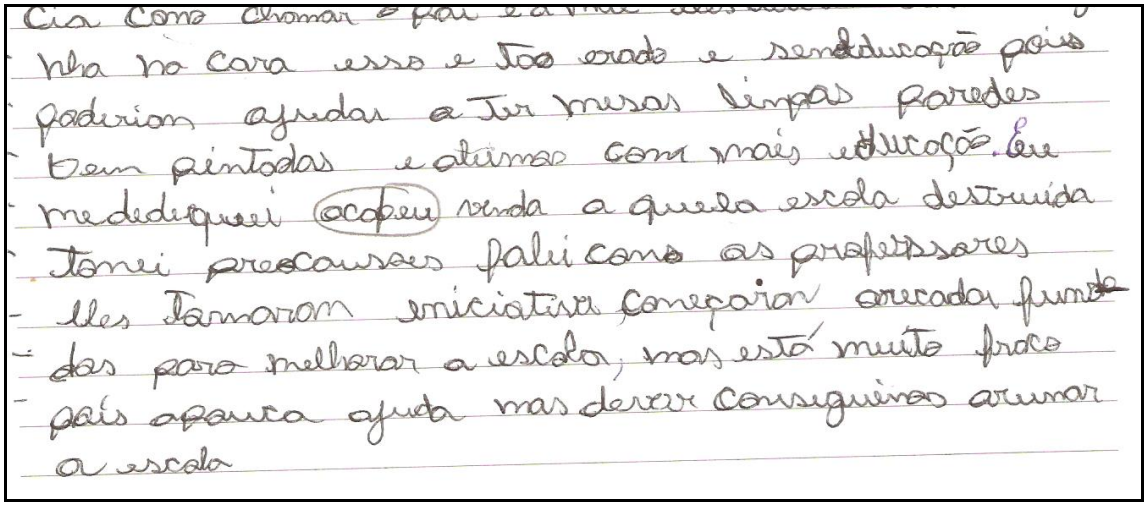
Neste sentido, a partir do momento que se está imerso neste campo de saberes referentes às facetas da Sociolinguística, da variação e da consciência fonológica, nossas práticas em sala de aula, com certeza, não serão as mesmas. Podemos, claro, em função dos estudos que ainda não realizamos, cometer erros, mas sempre na perspectiva de fazermos o nosso melhor.

**Análises das produções escritas**

Analisar textos escritos de estudantes do ensino fundamental, da forma que fazemos aqui, é, sem dúvida, um desafio. Quando encontrávamos erros ortográficos íamos logo riscando embaixo. Se as palavras estavam escritas juntas ou uma palavra separada incorretamente, na hora já fazíamos um traço para separar ou um risco para juntar. Notamos, no entanto, que os livros didáticos e as cartilhas oferecem poucos subsídios para que uma reflexão sobre este tipo de ação seja realizada, de forma mais efetiva. Verificar, nas escritas dos estudantes, o processo de aprendizagem da escrita é bem interessante.

O público alvo são 59 estudantes matriculados nas turmas de 8º anos B e C do 3º Ciclo, de uma Escola Estadual. Desses, a maioria, 33 estudantes, nasceu em Sinop/MT, os demais são provenientes de várias outras cidades de Mato Grosso como Alta Floresta, Barra do Garças, Cáceres, Canarana, Cláudia, Colíder, Cuiabá, Juara, Rondonópolis, Sorriso e Tabaporã, e de outros estados: Altamira/PA; Dois Riachos/AL; Dourados/MS; Florianópolis/SC; Itaituba/PA; Medianeira/PR; Piracuruca/PI; Santarém/PA; Santos/SP. Do total, 34 são meninas e 25 são meninos. Cursam as aulas no período vespertino e possuem uma faixa etária entre 12, 13 e 14 anos. Foram analisadas 21 produções e as escolhas dos textos foram aleatórias. As produções dos estudantes foram realizadas no mês de maio 2016, no período vespertino em Sinop/MT. O contexto de produção deste texto é de uma possível greve ou paralisação das atividades escolares. Foi solicitado aos estudantes que escrevessem um texto entre 10 e 12 linhas sobre o tema 'A escola que queremos'.

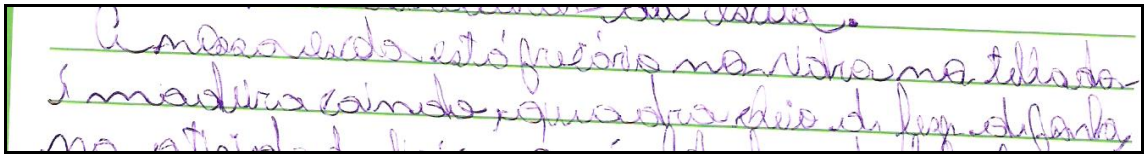
Para uma melhor visualização, digitalizamos e transcrevemos os textos que mostram os dois processos que selecionamos para analisar.



Texto 01a: Recorte de produção textual.

na cara esso e tao erado e **seneducação** pois poderian ajudar a ter mesas linpas paredes bem pintadas e alumos com mais educação. eu (Eu) **mededequei** (acapeu – ilegível) venda a quela escola destruída tonei precausses falei com as proferssores eles tomaran eniciativa coneçaran arecadar fundos para melhorar a escola (,) mas está muito fraco poís **apouca** ajuda mas devar conseguinos arunar a escola

Texto 01b: Recorte de produção textual.



Texto 02a: Recorte de produção textual.

| |
|---|
| **Anossaescola** está precária **novidro** no telhado na madeira caindo, quadra cheio di fezes **diponba** |

Texto 02b: Recorte de produção textual.

Numa primeira análise, é possível perceber que a oralidade interfere diretamente na escrita. Percebemos que os estudantes escrevem do modo como falam. Em função das experiências em sala se aula, nota-se que, a partir do 5º ou 6º anos, os estudantes começam a mostrar autonomia na hora de escrever. Ao invés de copiar do quadro ou do livro ou da tela, leem e escrevem como eles acham que é, por isso o erro na grafia das palavras é frequente e por isso também a fala de alguns professores de que os estudantes regrediram nesta fase. Na verdade não regridem, estou iniciando a escrita com autonomia. Este processo chega até o 9º ano e muitas vezes ao ensino médio. Mas esta autonomia é positiva, pois mostra que o estudante já internalizou a estrutura da língua portuguesa e quer escrever sem copiar.

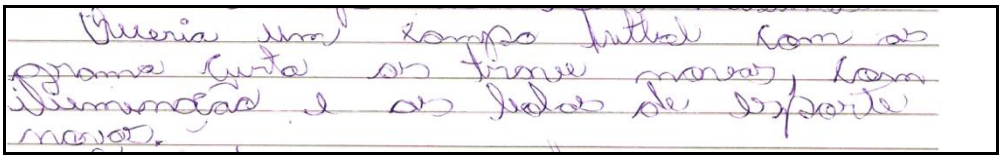
No texto 01, selecionamos as seguintes palavras: '**seneducação'** (sem educação); '**mededequei'** (me dediquei); '**apouca'** (há pouca). E, no texto 02, as palavras: '**anossaescola'** (a nossa escola); '**novidro'** (no vidro) e '**diponba'** (de pomba), todas grafadas juntas, sem espaços em branco, quando o que se espera é uma escrita separada. Nestes exemplos, retirados dos textos dos estudantes do 8º ano, ocorre o que Oliveira (2005, p. 53) nomeia como "[...] violação na escrita de sequência de palavras[...]" e para este autor "Essa categoria se refere aos casos em que a partição da fala não corresponde à partição da escrita.". Neste caso estão inseridas as palavras: '**seneducação**'; '**mededequei**'; '**apouca'**; '**anossaescola**'; '**novidro**' e '**diponba**'.

Jaime Luiz Zorzi (1998, p. 2), referindo-se ao mesmo processo, nomeia-o de "Junção ou separação não convencional das palavras: erros por segmentação indevida." e completa que "Erros deste tipo surgem quando a criança não consegue segmentar corretamente as palavras.".

Bortoni-Ricardo (2006, p. 208), com base nos escritos de Mattoso Câmara Jr. (1970) esclarece que

> [...] a falta de coincidência entre o vocábulo fonológico e o vocábulo formal pode decorrer da adjunção de formas átonas a um vocábulo fonológico ou da justaposição de dois vocábulos fonológicos, que vão constituir um só vocábulo formal composto. O primeiro caso reflete-se na escrita do alfabetizando como hipossegmentação; o segundo pode dar origem à hipersegmentação.

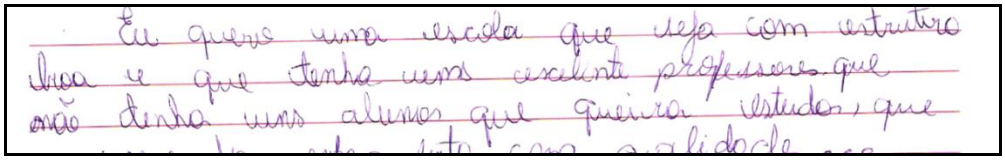
Nos exemplos citados: '**seneducação**' (sem educação); '**mededequei**' (me dediquei); '**apouca**' (há pouca), '**anossaescola**' (a nossa escola); '**novidro**' (no vidro) e '**diponba**' (de pomba), ocorre a hipossegmentação, ou seja, quando não há separação da palavra onde deveria. Ou de outro modo: quando o estudante, em função da oralidade, escreve duas, três ou mais palavras juntas, quando deveria escrever separadamente cada uma delas. Neste caso, a consciência fonológica está em processo de construção.



Texto 03a: Recorte de produção textual.

Queria um campo futbol com as grama curta as **trave novas,** com iluminação e **as bolas de esporte novas**.

Texto 03b: Recorte de produção textual.



Texto 04a: Recorte de produção textual.

Eu quero uma escola que seja com estrutura boa e que **tenha ums exelente professores.** que não tenha uns alunos que queira estudos, que

Texto 04b: Recorte de produção textual.

Na língua portuguesa ou brasileira, morfologicamente falando, a marcação de singular e plural ocorre na maioria das palavras. Muitas pessoas, por influência da variação linguística ou por ainda não ter percebido estas marcações de número, escrevem frases, textos sem a devida concordância entre os vocábulos. Nestas apresentadas, na tabela abaixo, são mostradas possibilidades possíveis dentro das variantes linguísticas, pois encontramos exemplos parecidos em análises de diversos autores. Em Bagno (2007) e Soares (2016), percebemos que esta marcação de plural pode acontecer da seguinte maneira e com a seguinte regularidade: A1 - As traves novas; A2 - As traves novaø; A3 - As traveø novaø. B1 - tenha ums exelentes professores; B2 - tenha ums exelentes professorø; B3 - tenha ums exelenteø professor ø. C1 - as bolas de esportes novas; C2 - as bolas de esportes novaø; C3 - as bolas de esporteø novaø; C4 - as bolaø de esporteø novaø.

E assim, considerando as variedades linguísticas, estas frases podem ser consideradas comuns para muitos falantes. Para Marcos Bagno (2007, p. 41-42), este é um caso de "[...] heterogeneidade ordenada, desta vez no plano morfossintático, está nos casos variáveis de concordância nominal!". E cita ainda, como exemplo, duas frases cujas ocorrências de plural são agramaticais: "[...] (a) aquela**s** casinha amarelinha/(b) *[52]aquela casinha**s** amarelinhas/(c) *aquela casinhas amarelinha**s".** E afirma que "[...] somente a frase (a) ocorre no português brasileiro.".

Porém, ao analisar os textos dos estudantes do 8º ano, nos deparamos com as seguintes construções: '**as trave novas**', e '**as bolas de esporte novas**', nas quais o plural é marcado no artigo (as) e adjetivo (novas) e no artigo (as), substantivo (bolas) e adjetivo (novas) no texto 03 e em '**tenha ums exelente professores**' no artigo (ums) e substantivo (professores) exemplo do texto 04, mas com estruturas muito similares, pois são as palavras

[52] Frases agramaticais.

que estão no meio da frase que permanecem no singular, no caso '**trave**', '**esporte**' e '**exelente**'.

Esta marcação de singular em elementos no meio da frase, que *a priori*, deveriam, pelas exigências inclusive das variedades linguísticas, estarem pluralizadas, mostram que estes estudantes estão num processo diferenciados daqueles que a literatura aborda sobre o tema. Não encontramos nome específico para esta situação, por isso, ficamos refletindo e tentando entender qual a hipótese imaginada pelos estudantes para realizar esta escrita. Por outro lado, que hipótese elaboramos para explicar este fator de ocorrência na língua. Nas palavras '**trave**' e '**esporte**' até é possível levantar uma hipótese, tendo em vista que '**trave**' pode corresponder a um par e por isso não haveria necessidade de por no plural; '**esporte**' porque este estudante um pouco antes de escrever esta frase usou a palavra 'futbol' então, possivelmente se referia ao futebol somente como esporte e não a outros esportes desenvolvidos na escola. Mas com relação à '**excelente**', ainda não temos leituras suficientes nem para hipotetizar nem para explicar. Não há uma referência a casos como esses encontrados nas escritas dos estudantes pesquisados. Este será um assunto ao qual nos dedicaremos, pois, pelas leituras que fizemos, entendemos que iniciamos a construção de um novo letramento: sociolinguístico variacionista.

## Considerações

Esta pesquisa explicita as lacunas de letramento com relação à fonologia, a variação linguística e ao ensino, principalmente, no que se refere às regras ortográficas regulares e irregulares da língua portuguesa e a consciência fonológica. A transição das palavras da oralidade para a escrita quase sempre acontece com dificuldades. A julgar pelo resultado das análises nos textos dos estudantes de 12, 13 e 14 anos que cursam o 3º Ciclo/8º ano do ensino fundamental, fica explícito que os mesmos ainda estão em processo de construção e internalização das variações linguísticas na fala e na escrita. Na leitura dos 21 textos escolhidos, há muitos casos que precisam ser analisados, discutidos, e posteriormente, planejamento e intervenção para que os estudantes transitem para fases posteriores neste processo de consolidação da escrita. Por exemplo, no que se refere ao sufixo de desinência número pessoa dos verbos principalmente no tempo passado, há muitas ocorrências dos seguintes casos: explicace, colaborace; entrase, tivese, fose, acabase; diminui-se, melhora-se; pasasen; tomasen; tomaron; teremo; coneçaran, independente se pela influência da nasalização ou da não assimilação das regras ortográficas, os estudantes precisam que seja realizada uma intervenção.

O processo de entendimento e compreensão de variação na fala e na escrita mostra que as pesquisas buscam um equilíbrio entre o ensino e a aprendizagem. Corrigir textos somente focando os erros ortográficos não é uma atividade muito produtiva, por outro lado, focar na estrutura e sentido do texto sem observar as grafias das palavras também não é propício. O que se procura é um equilíbrio entre essas duas ações para que o estudante tenha a possiblidade de produzir textos em diferentes contextos e com a adequação da escrita.

Um dado que chama atenção é que a maioria dos autores, para explicar as variações na língua brasileira, buscam comparações com outras línguas, o que de fato, às vezes, mais confunde o entendimento que auxilia, no meu caso, que estou iniciando nessas leituras. Cada erro na escrita tem uma nomenclatura, um nome. Porém, nas análises realizadas por vários autores nem sequer há referência a esta nomenclatura. Para finalizar, Labov (2008, p. 18), em obra traduzida por Bagno et alii, afirma que "O linguista que entra no mundo só pode concluir que o ser humano é o herdeiro legítimo da estrutura incrivelmente complexa que nós agora estamos tentando analisar e compreender.".

**Referências**

ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística. In. MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, 201-220, 1º sem. 2006. Disponível em: <http://www.stellabortoni.com.br/index.php/artigos/1560-metodos-de-alfabetizacao>. Acesso em: 31 maio 2016.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

HORA, Dermeval. **Fonética e fonologia**. 2014. Disponível em: <http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/fonatica_e_fonologia_1360068796.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2016.

LABOV, Willian. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.

LIMA, Eloísa de Oliveira. **Variação ortográfica em língua portuguesa**: a alternância consonântica foneticamente motivada. Dissertação de mestrado. Cuiabá, 2006.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. Disponível em: <http://www2.pucminas.br/imagedb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQUI20121017141358.pdf>. Acesso em: 31 maio 2016.

QUEIROZ, Esmeralda Figueira; PEREIRA, Aline de Souza. Negligência com a consciência fonológica e o princípio alfabético. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; Machado, Veruska Ribeiro (Orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013.

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015.

SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de (Orgs.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

ZORZI, Jaime Luiz. As trocas surdas sonoras no contexto das alterações ortográficas. In: MARCHESAN, Irene Queiroz; ZORZI, Jaime Luiz; GOMES, Ivone Carmen Dias (Orgs.). **Tópicos em fonoaudiologia**. vol. IV, 18. São Paulo: Lovise, 1998. Disponível em: <http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/viewFile/4886/3611>. Acesso em: 14 jun. 2016.

# MITO E REPRESENTAÇÃO IDENTITÁRIA EM DANIEL MUNDURUKU

Sonaira TEIXEIRA
Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus de Sinop
Programa de Pós-Graduação em Letras

Estou tentando achar um cantinho na cabeça
das pessoas para fazê-las entender esta
minha gente que tem muito pra ensinar.
(Daniel Munduruku, *Jornal Brasil Indígena*,
Companhia Suzano de Papel e Celulose, jul. 2002)

**RESUMO**: O presente trabalho traz resultados parciais do projeto intitulado "Mito e representação identitária em Daniel Munduruku" — financiado pela FAPEMAT (Fundação de Amparo à pesquisa no Estado de Mato Grosso). A pesquisa tem como objetivo analisar as narrativas míticas e o conteúdo representativo presentes nas obras *Catando Piolhos: contando histórias* e *O Banquete dos Deuses: conversa sobre a origem e a cultura brasileira,* do autor Daniel Munduruku, visando a construção da identidade indígena e quebrando o estereótipo de um índio ilegítimo. A importância de estudos como este se efetua quando questões como hibridismo cultural, que fragiliza os pilares da cultura dominante, despertam das estruturas narrativas na forma de memória, evidenciando a história da cultura indígena marginalizada pelo processo colonizador. O trabalho com o lúdico e o mítico nas composições de Daniel Munduruku pode ser um importante elemento de incentivo à leitura na busca da compreensão do perfil multicultural do Brasil, em especial da cultura indígena das regiões tropicais do país.
PALAVRAS-CHAVE: Mito; Identidade; Daniel Munduruku.

**ABSTRACT:** *This work brings partial results from the project titled as "Myth and identity representation in Daniel Munduruku" — FAPEMAT (Foundation for the Support of Research in the state of Mato Grosso). The research aims to analyze the mythical narratives and the representative content, both present in the works* Catando Piolhos: contando histórias *and* O Banquete dos Deuses: conversa sobre a origem e a cultura brasileira*, written by the author Daniel Munduruku, aiming the construction of indigenous identity and breaking the stereotype of an illegitimate Indian. The importance of studies like this occurs when issues such as cultural hybridity, which weakens the pillars of dominant culture, awaken in the middle of narrative structures in form of memory, evidencing the history of indigenous culture marginalized by the colonizing process. The work done with the ludic and mythic in compositions of Daniel Munduruku can be an important element of incentive to the reading in the search for comprehend the multicultural profile of Brazil, specially the one of indigenous culture from tropical regions of the country.*
KEYWORDS: *Myth; Identity; Daniel Munduruku.*

## Introdução

No campo da literatura, um aprofundamento na temática indígena vem se fazendo presente desde o século XIX através de escritores e críticos brasileiros. Muito se discute a chamada "literatura indianista" ou "romances indianistas" que por muitas vezes revelam uma imagem de índio estereotipado e ilegítimo. Somente na década de 80, as primeiras criações literárias relatadas por nativos brasileiros expressam a necessidade de abranger uma visão mais específica sobre a realidade cultural de seus povos. (ALMEIDA, 2008, p. 19)

Na contemporaneidade, um dos escritores que acredita na produção literária propriamente indígena, auxiliando outros descendentes nativos a escreverem textos que retomam a cultura primitiva, é Daniel Munduruku, que se destaca na literatura infantojuvenil produzida na atualidade ao relatar em suas obras a sabedoria, crenças e costumes pouco explorados até então. O autor reconstrói a narrativa mítica indígena sob a perspectiva cultural de seu povo através de lembranças, memórias e da reconstrução de histórias sagradas dos tempos primordiais.

Nesse movimento, é perceptível a apropriação da estrutura textual do mito ocidental, ou seja, da cultura dominante, para reconstruir os mitos da sua cultura de origem, revelando o hibridismo que se manifesta nesta ação. O autor apresenta construções interessantes que levam a reflexão sobre a seleção dos pontos importantes para o nativo do que o representa em termos de identidade, como, por exemplo, na obra *Catando piolhos e catando histórias* (MUNDURUKU, 2006, p. 40-1), cujo seguinte excerto melhor explicita:

> Hoje cresci. Conto histórias como que cata piolhos na cabeça de quem lê meus textos. [...] Meu cabelo continua comprido e os piolhos – que hoje chamo inquietações – ainda trafegam por minha cabeça. [...] Há quem ache muito boba essa comparação, mas eu gosto de usá-la, porque foi assim que passei longos anos de minha vida, e, confesso, aprendi muito com minha mãe, com meu pai, com meus avôs e avós, meus tios e tias, irmãos e irmãs. Todos eles tinham formas diferentes de contar as histórias, mas todos usavam o mesmo método de acolhida: catavam meus piolhos.

Isso nos remete ao ato literário e poético de João Cabral de Melo Neto no poema "Catar feijão" (1965), cuja interpretação suscita a seleção que constrói o momento exato de expressão de linguagem. Munduruku, na suposta linguagem ingênua da literatura infantojuvenil, despreza o que é impuro dentro da visão cultural do senso comum, como também o que é nocivo, sujo e incômodo a sua identidade, como piolhos percorrendo nossas cabeças num trânsito de perguntas e respostas. O ato de escolher ou catar o incômodo através da palavra, que pode ser uma ideia, pensamento ou apenas a inspiração para questionamentos poéticos, é destaque do texto de Daniel Munduruku.

Partindo do princípio de definição de cultura utilizado por Alfredo Bosi (2005, p. 16) como "o conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social", os estudos culturais e de representação identitária no Brasil se depara com grandes desafios diante de seu caráter multicultural, o que dificulta a transmissão das práticas devido aos vários processos de miscigenação.

Segundo Daniel Munduruku (2009, p. 16) para garantir aos futuros descendentes uma herança cultural é preciso que se saiba que somos uma continuação de uma história que foi construída a partir de um fio no passado,

> somos a continuação de um fio que nasceu muito tempo atrás, vindo de outros lugares, iniciado por outras pessoas, completado, remendado, costurado e continuado por nós. De uma forma mais simples, poderíamos dizer que temos uma ancestralidade, um passado, uma tradição que precisa ser continuada, costurada, bricolada todo dia.

Nessa composição dialética, que restaura os elementos do passado tecendo com os do presente, a existência de um povo vai sendo preservada para as futuras gerações. Na contemporaneidade, há um crescimento na literatura em promover temas direcionados às questões sociais da criança e de jovens adolescentes, levando em conta seus âmbitos culturais, sejam eles étnicos, raciais ou linguísticos. "A questão educacional e pedagógica está intimamente ligada ao que se entende por função social da literatura infantil, ao mesmo tempo em que auxilia na compreensão da concepção de infância de uma dada cultura ou de um dado momento histórico." (ALÔS, 2014, p. 204). Através dessa literatura é possível fundamentar características linguísticas realizadas entre contadores e ouvintes, constituindo ligações de identidade social: "Contar e ouvir histórias são modos de sabedoria cultural do existir humano na apropriação do mundo em processos de socialização." (MIRANDA, 2015, p. 2).

Esses processos que envolvem o aspecto cultural e social de um povo tendem ser mais entendidos quando expostos de forma aberta e clara para todos os integrantes de uma sociedade, principalmente jovens e crianças que estão em período de desenvolvimento, de forma que quando o indivíduo começa conhecer outra realidade diferente do seu contexto social, a visão sobre seu povo pode ainda ser etnocêntrica quando avaliada somente sob seu ponto de vista e sua verdade, porém devido à educação do indivíduo sua visão pode ficar mais ampla e sociável na aceitação que cada povo se constitui baseado na sua própria realidade e cultura, como descreve Munduruku:

> a humanidade é composta por uma diversidade muito grande de grupos humanos. Cada povo elabora uma maneira própria de ler a realidade e cria um simbolismo todo próprio para lidar com essa visão. Não é muito difícil encontrar povos que consideram sua leitura a mais correta, com base nos próprios pressupostos. Sob esse aspecto, podemos perceber que algumas sociedades conseguiram um desenvolvimento superior ao de outras no que diz respeito à tecnologia (desde que entendamos o termo no sentido ocidental). Desse ponto de vista, toda sociedade que analisa uma outra tomando por base os próprios pressupostos tende a ser etnocêntrica. Esse etnocentrismo, no entanto, é compreensível dentro do contexto de autoafirmação em que um povo vive, orgulho de ser o que é. Por outro lado, se toda sociedade está sujeita a uma leitura etnocêntrica das outras sociedades, o mesmo não pode ser estendido ao indivíduo. O indivíduo aprende a comportar-se de determinada maneira pela força da educação. Se a sociedade a que pertence engendra ao indivíduo ideias que permitam uma leitura unilateral de outra sociedade, fatalmente ele crescerá tendo seus pressupostos teóricos e sua visão de mundo como determinantes na avaliação dos outros povos. (MUNDURUKU, 2009, p.21)

Neste contexto de apresentar diversas formas de cultura, a literatura infantojuvenil é uma importante difusora cultural, cujo contraponto dialético com os demais gêneros, além de evidenciar a complexidade do fenômeno literário, destaca "o que a tradição crítica, teórica e

histórica não tem levado em conta [uma] na outra" (LAJOLO e ZILBERMAN, 1985, p.11). Nota-se, na narrativa de Daniel Munduruku (2009, p. 18) a importância do contar histórias para as crianças com intuito delas conhecerem sua própria história: "É preciso trazer a figura dos antepassados para dentro da escola. Trazer suas histórias, seus comprometimentos, suas angústias, sua humanidade. É preciso fazer com que nossas crianças possam buscar a riqueza dos ancestrais, dos avós, dos bisavós."

Nesse contexto de passar seus ensinamentos através da oralidade, temos o mito e seu critério universalizante, em consonância com a literatura infantojuvenil, para qualquer idade, se torna um importante veículo não só de comunicação de conteúdo e forma, como também essencial para quebra de paradigmas instituídos no campo da cultura. Nelly Novaes Coelho (2000, p. 27) acredita na literatura infantojuvenil como um ato criativo e cultural que auxilia o homem a compreender o meio em que vive, exatamente como o mito revela o surgimento e o entendimento da humanidade, sob aspecto de coletividade: "A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização [...]". E quando falamos de literatura como arte de compreender a vida, temos por exemplo a poesia, como forma primária de reprodução do mito, nas sociedades primitivas permitia avaliar a importância da experiência quotidiana como fonte de inspiração, sobretudo com referência às atividades e objetos fortemente impregnados de valor pelo grupo.

E para entender esses valores e práticas culturais de um povo é preciso "compreender a sociedade tradicional indígena" (MUNDURUKU, 2009, p.28) e assim, perceber melhor a forma organizacional que um determinado grupo vive observando seu cotidiano:

> É comum as pessoas se perguntarem sobre o que é a vida para um povo indígena e eu já me atrevi a dizer que o nativo não faz esse tipo de questionamento. As conjecturas trazem consigo a angústia. No pensar de um povo existe o presente e tudo o que o presente acarreta como custo e benefício. O presente, no entanto, está atrelado ao passado. Não a um passado físico, mas a um passado memorial, dos feitos dos criadores, dos heróis e do início dos tempos. Esta memória é reinventada no cotidiano para que todos possam caminhar conforme os ensinamentos, as regras de conduta e os valores individuais e sociais que regem a sociedade. (MUNDURUKU, 2009, p. 28)

Podemos observar que em todas as culturas, os mitos e as lendas surgem como formas que o homem encontrou para compreender e dar sentido aos fatos e eventos da vida e do mundo. Muitos mitos explicam a origem das coisas, como alimentos, práticas culturais, fenômenos naturais e outros eventos que compõem o nosso cotidiano.

Segundo Mircea Eliade (1963, p.11),

> o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do 'princípio'. Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição.

No ato de repassar os ensinamentos que seu avô o ensinava através das histórias, Daniel Munduruku (2009, p. 15- 6) nos revela:

> [...] e isso me dá um álibi para usar as narrativas míticas para falar às pessoas com a mesma paixão com que o velho falava comigo. Acho que foi assim que surgiu em mim o interesse de narrar histórias para ajudar as pessoas a olharem para dentro de si mesmas, compreenderem sua própria história e aceitá-la amorosamente.

Pensando nisso, é importante refletir na particularidade presente nas diversas formas de representação cultural que constantemente são apagadas ou modificadas pelas estruturas de poder. Antes da chegada dos europeus que colonizaram o Brasil, as diversas tribos indígenas que viviam aqui já cultuavam uma série de divindades e mitos a respeito da criação da vida. Possuíam ideias sociais e culturais e afirmavam sua representatividade indígena particular até a chegada do colonizador que curvou os nativos brasileiros sob o estigma da dominação. Diante disso, Daniel Munduruku (2009, p. 13) nos revela a imagem esteotipada de índio imposta pela cultura dominante,

> Nasci índio. Foi aos poucos, no entanto, que me aceitei índio relutei muitas vezes em aceitar essa condição. Tinha vergonha, pois o fato de ser índio estava ligado a uma série de chavões com que muitas pessoas me insultavam: índio é atrasado, é sujo, preguiçoso, malandro, vadio... Eu não me identificava com isso, mas nunca fiz nada para defender minha origem. Carreguei com muita tristeza todos os apelidos que recaiam sobre mim: índio, Juruna, Aritana e Peri, entre outros. E tive de conviver com o que a civilização ocidental tem de pior, que é ignorar quem traz em si o diferente.

De acordo com Bosi (1992, p. 213), é extremamente importante repensar o processo de formação de toda essa cultura que viveu e ainda vive sob o limiar da escrita. Certa vertente culta, ocidentalizante, de fundo colonizador, estigmatiza a cultura popular como fóssil correspondente a estados de primitivismo, atraso, demora, subdesenvolvimento. Dentro das características que envolvem os processos culturais, destaca-se, nas ciências sociais, o que Néstor Garcia Canclini defende por hibridação como "processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objeto e práticas" (2011, p. XIX), processos esses intensificados com a expansão urbana (2011, p. 285).

Para entender o que parece ser uma simples definição de Canclini, Hall (2008, p. 71) complementa a ideia de hibridismo não apenas como "uma referência à composição racial mista", mas como termo tradutor da lógica cultural que permeia as diásporas multiculturais como algo que não se refere a indivíduos híbridos, que podem ser contrastado com os "tradicionais" e "modernos" como sujeitos plenamente formados. Trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade.

O estereótipo indígena disseminado pela cultura colonizadora e repassada durante gerações em materiais didáticos e nas mídias distintas, influencia o imaginário social e cultural na escola e na sociedade em geral.

> a presença humana em nosso continente é muito antiga, perfazendo quase 50 mil anos. No entanto, esse fato não era levado em consideração pelos autores em livros didáticos, que se acomodavam diante dos novos conhecimentos obtidos pela Antropologia ou pela História. Preferiam adotar o modelo teórico do evolucionismo cultural ou social, segundo o qual o mundo passa por estágios evolutivos em que os povos indígenas representam o início e a sociedade europeia – é claro! – representa o fim. Ou seja: do estágio primitivo ao tecnológico. Sendo empregado esse modelo, é compreensível que os livros limitassem tanto a ação dos povos pré-colombianos, dando maior espaço aos feitos e conquistas das frotas europeias em nossa terra! Eles (os europeus) acabam sendo considerados os modelos de colonização, pois livram os índios de seu atraso tecnológico e os colocam em um novo patamar de conhecimento. (MUNDURUKU, 2009, p. 23)

Sob esta perspectiva, Daniel Munduruku procura desconstruir o senso comum através de suas narrativas que remontam a cultura indígena como foi contada por seus ancestrais para crianças ou qualquer um que esteja disposto a ouvir novas histórias, agora pela voz de quem as vivenciou:

> Grosso modo, aprendemos nos livros que "índio" vive em função do colonizador e é tratado sempre no passado, não lhe restando nenhum papel relevante na sociedade contemporânea. Ou seja: apresentam uma visão simplista sobre os habitantes da América, considerando-os povos sem história, sem escrita, negando *portanto* seus traços culturais. Isso induzia o educando a considerara positiva a conquista e o extermínio do índio pelo colonizador. Além disso, nesses livros não apresentavam a diversidade cultural e linguística dos povos autóctones, passando a imagem de uma igualdade fictícia. (MUNDURUKU, 2009, p. 23)

Uma das principais formas utilizadas por Daniel Munduruku nas obras citadas, para revelar a imagem legítima do indío brasileiro, são as histórias cuja temática é a narrativa de origem que explicam, na linguagem literária, como algo foi ou começou surgir. Partindo desta especificidade, buscamos, como ferramenta de pesquisa, analisar as formas de representação construídas pelo autor que as diferenciam das da cultura dominante, para melhor compreender e, assim, desconstruir a imagem do índio vinculada ao discurso negativo propagado desde o período da colonização.

Abraçando como missão de trazer aos leitores a verdadeira história sobre a cultura indígena em particular, Munduruku apresenta em suas obras, um ponto de vista coletivo, remetendo à ideia de revelar aspectos e valores sociais em um conceito atemporal necessário para a produção literária indígena nos dias de hoje, em busca da expressão da voz legítima de um nativo brasileiro.

**Referências**

ALMEIDA, Sandy Anne Czoupinski de. **Histórias de índio, de Daniel Munduruku, e Will's Garden, de Lee Maracle:** Afirmando a Identidade Indígena pela Literatura. 2008. 53f. Trabalho acadêmico (Monografia em Letras) Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, Paraná. 2008. Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/letrasgraduacao/files/2014/08/Sandy_Anne_Almeida.pdf> Acesso em: 13 abr. 2017.

ALÔS, Anselmo Peres. Percursos de investigação literária: O lugar da literatura infantil nos estudos de literatura comparada. **Revista Aletria**, v. 24, abr. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/4052/8721>. Acesso em: 04 dez. 2017.

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

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas**: Estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa e Gênese Andrade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. Tradução Pola Civelli. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1972. cap. 1, p. 7-23.

HALL, Stuart. Da diáspora: **Identidades e mediações culturais**. Tradução: Adelaine La Guardia Resende et. al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. p. 9-95.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**. Histórias & Histórias. São Paulo: Ática, 1985.

MIRANDA, Marina Rodriguês. "A gente tem história de Jacu..." Literatura infantil, narrativa de infâncias em diálogos identitários. In: Anais do **XIV Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada – ABRALIC**. Belém: UFPA, 2015. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2015_1469578482.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2017.

MUNDURUKU, Daniel. **Catando piolhos, contando histórias**. São Paulo: Brinque-Book, 2006.

_____ **O banquete dos deuses**: conversa sobre a origem da cultura brasileira. São Paulo: Global, 2009.

NETO, João Cabral de Melo. **Catar Feijão**. Disponível em: < http://www.passeiweb.com/estudos/livros/catar_feijao> Acesso em: 13 abr. 2017.

# NO OLHO DA L(OUC)U(R)A; O DELÍRI(C)O DA PALAVRA-IMAGEM: ANALOGIAS DO CINEMA E DA LITERATURA EM "QUEM MUITO OLHA A LUA FICA LOUCO", DE ACLYSE DE MATTOS

Vinícius Dallagnol REIS
Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus de Sinop
Programa de Pós-Graduação em Letras

*"Hey moon*
*It's just you and me tonight*
*Everyone else is asleep*
*Hey moon*
*If I was to fall*
*I would fall so deep*

*Though I doubt I'm gonna,*
*You can wake me up if you wanna*

*And your pale, round face*
*Makes me feel at home in any place"*

*John Maus, em "Hey Moon", no álbum "We Must Become the Pitiless Censors of Ourselves" [2011]*

**RESUMO**: O presente artigo pretende uma análise da obra **Quem muito olha a lua fica louco**, do escritor mato-grossense Aclyse de Mattos, com base em um estudo a respeito do conceito de analogia e como esta surge na obra do poeta na medida em que se constrói as relações entre palavra e imagem. Nesse sentido, aqui, não apenas a analogia cria o significado como é criada pelas suas variadas facetas representadas nos poemas do autor (fotográfica, representativa, "camaleônica", referencial). Desse modo, o artigo é divido em três partes, a serem elas: uma introdução esclarecendo melhor a proposta do artigo; um capítulo trabalhando a noção de analogia, exemplificando seus variados sentidos através dos poemas do autor; e um último, detendo-se mais especificamente em um poema, **O dia do eclipse**, e nas suas relações referenciais com o filme **O cão andaluz**, de Luiz Buñuel. Como repertório metodológico, foram utilizadas as obras de diferentes autores que perpassam o estudo de poesia (Bosi, Candido, Martha Cocco, Paz); que elucidam o conceito de analogia (Saussure, Cortázar, Aumont); e, também, a obra **A linguagem cinematográfica**, de Marcel Martin, que nos auxilia a traçar as relações entre Cinema e Literatura.
Palavras-chave: Cinema e Literatura; Analogia e Metáfora; *Quem muito olha a lua fica louco* e Aclyse de Mattos.

***ABSTRACT:*** *This article intend to be an analyzes of the work* ***Quem muito olha a lua fica louco****, by Aclyse de Mattos, a writer from Mato Grosso, based on a study of the concept of analogy and how it appears in the work of the poet as far as the relations between word and image are constructed. In this sense, here, not only analogy creates meaning, but this is also created by its various facets represented in the poems of the author (photographic, representative, "chameleonic", referential). This way, the article is separated in three sections, respectively: an introduction clarifying the proposal of the article; a chapter explaining the*

*concept of analogy, exemplifying its various meanings through the poems of the author; and, in the last one, focusing on a specific poem,* ***O dia do eclpse****, and on its relations of reference with the movie,* ***Un Chien Andalou****, directed by Luiz Buñuel. As a methodological repertoire, the article includes works of different authors that perpass the study of poetry (Bosi, Candido, Martha Cocco, Paz); those which elucidate the concept of analogy (Saussure, Cortázar, Aumont); and, also, the work* ***Le langage cinématographique****, by Marcel Martin, that help us to draw the relations between Cinema and Literature.*
*Keywords: Cinema and Literature; Analogy and Metaphor; Quem muito olha a lua fica louco and Aclyse de Mattos.*

## 1 INTRODUÇÃO

No prefácio à sua obra **As Palavras e as Coisas**, o filósofo francês Michel Foucault alude a um conto de Borges em que o escritor argentino expõe mais uma de suas criações tão ligadas a seu caráter demiurgo: "uma certa biblioteca chinesa", em que a simples "separação" de um grupo de animais já lhes significa, tal qual como aqueles que, reiterados de forma tautológica, estão no grupo "h) incluídos na presente classificação" (FOUCAULT, 2016, p. IX). O ato de separar por si só já é o manejo taxidermista do poeta com relação à palavra: separa, sobretudo, aquilo que pode ser dito de forma poética ou não — ainda mais na medida em que, como veremos adiante, cria imagens (daí a relação entre Literatura e Cinema).

Este é um bom ponto que podemos pegar para (não) iniciar a nossa discussão a respeito do que seja a analogia e como essa não apenas está presente na obra de Aclyse de Mattos — pois, até aí, não haveria nada de novo, como poderemos demonstrar, uma vez que a criação da linguagem opera sempre por analogias —, mas como, nessa relação constante entre palavras e imagens (e coisas?), o escritor mato-grossense também perfura o nível da consciência e mostra uma poesia incrivelmente rica em metáforas — pois que a analogia também nela está incutida, espécie de "alquimia linguística", em que o poeta atua como "mágico", como já bem lembrando por Cortázar. E mais: "Os fatos são simples: de certo modo, a linguagem íntegra é metafórica, referendando a tendência humana para a concepção analógica do mundo e o ingresso (poético ou não) das analogias nas formas da linguagem." (CORTÁZAR, 2013, p. 86).

É engraçado que isso produza também uma certa familiaridade. Não à toa, mesmo que Foucault não o nomeie, tanto ele (2016, p. XI), quanto Cortázar (2013, p. 86), ao tratarem do princípio analógico, retomam a mesma metáfora de Lautréamont, de acordo com a qual "beleza = encontro fortuito de um guarda-chuva e uma máquina de costura": aqui, a analogia, em um primeiro momento, não se faz se não pelo simples fato de que a relação entre esses dois objetos é apenas a de estarem ambos sobre a mesma mesa, e nada mais.

Neste referido caso, o nosso intuito neste artigo é o de-mo(n)strar como na poética de Aclyse o estudo acerca das analogias — do que elas sejam, e onde vicejam — possa nos esclarecer modos de significação em seus poemas: como, neles, os guarda-chuvas e as máquina de costura são eles mesmos e elas mesmas costurados. Desse modo, o faremos em dois momentos, mesmo que não tão bem delimitadas as suas fronteiras (tão sugestionados que estamos pela magia da metáfora): 1) Analogia com foco nas formas (estilística), reforçada também pelo uso de oximoros, metáforas, comparações, paradoxos, etc; 2) Analogia preferencialmente pelos temas (intertexto: literatura/cinema — "O cão andaluz", de Buñuel).

Mas, afinal, para princípio de conversa: o que seja a analogia?

## 2 A QUE É ANÁLOGA À PRÓPRIA ANALOGIA?

Em seu **Curso de Linguística Geral**, Saussure denomina assim o processo analógico: "A analogia supõe um modelo e sua imitação regular. *Uma forma analógica é uma forma feita à imagem de outra ou de outras, segundo uma regra determinada.*" (SAUSSURE, 2006, p. 187, grifos do autor). Dessa forma, a analogia supõe sempre a existência de uma imagem anterior (talvez "primordial" seja o termo mais adequado, mas o evitaremos por enquanto). Na obra de Aclyse, como nos movemos em direção a busca da relação da Literatura com o Cinema, esta será reforçada pela construção da imagem; e esta, por sua vez, através da analogia. Esse caráter analógico, que retoma sempre aquilo que lhe antecede, surge em **Quem muito olha a lua fica louco** desde o primeiro poema: "Dedicatória Esfacelada / Tudo que é belo foi um dia estranho / tudo o que é velho foi um dia novo / tudo o que é verso foi um dia sonho" (MATTOS, 2000, p. 7).

A obra de Aclyse de Mattos, assim, e porém, inicia sem princípios, já na analogia ao símbolo lunar, *cíclico*, através de um poema que surge e não se inscreve completamente no todo da obra, assim como a lua que, na maior parte das vezes, nunca mostra simultaneamente as suas duas faces (isso é lembrado pela sua instância enquanto dedicatória e pela ausência de paginação onde está inscrita, espécie também de "poesia-sumário"). Como descreve Cocco (2014, p. 122), é "uma dedicatória, texto que também fala de anterioridades e do curso da história, sugerindo uma concepção cíclica e o efeito do tempo e da cultura sobre o nosso olhar, bem como o valor da imaginação e do devaneio na realização de uma obra [...]".

Desse modo, a poética de Aclyse também se inscreve na poética moderna enquanto aquela que desponta igualmente enquanto paradoxo que infringe ruptura ao *tempo retilíneo*, ou seja: "Não há centro e o tempo perdeu sua antiga coerência: leste e oeste, amanhã e ontem se confundem em cada um de nós. Os distintos tempos e os distintos espaços se combinam em um agora e um aqui que está em todas as partes e sucede a qualquer hora." (PAZ, 1972, p. 136-137)

O poeta aqui releva uma consciência compartilhada, e, a grosso modo dito, "consciente dessa consciência", percebe o modo como a significação de seus poemas se constrói com várias mãos e várias vozes: se o diz, não o diz pela primeira vez — "tudo que é velho foi um dia novo" —; se o sonha, não o sonha sozinho — "tudo o que é verso foi um dia sonho." Reiterando essa perspectiva surrealista, lembramos do que diz T. S. Eliot: "nenhum poeta, nenhum artista, tem sua significação completa sozinho. Seu significado e a apreciação que dele fazemos constituem a apreciação de sua relação com os poetas e os artistas mortos." (ELIOT, 1989, p. 39).

Além disso, poderíamos buscar esse princípio analógico em uma reiteração imagética pela própria palavra, nos seus graus — agora sim o uso da palavra — primordiais, naquilo que tange ao som, primeiro receptáculo da imagem. Haveria alguma correlação, analogia? Nas rimas internas do poema, encontramos uma simultaneidade entre as palavras "belo", "velho" e "verso"; assim como nas externas temos o "estranho", o "novo", o "sonho". As sílabas tônicas, do primeiro grupo de palavras (e/e/e/) ao segundo (a/o/o/) se abrem no *continuum* que parece reiterar o próprio processo de abertura da imagem ao som, seu movimento de dentro (do corpo) para fora, pois "no caso da fala, o signo é formado por uma substância, o som" e é ali que "a onda sonora é articulada no processo de fonação: encontra aí obstáculos como o palato, a língua, os dentes, os lábios." (BOSI, 2000, p. 52).

Todavia, Bosi mesmo alerta diversas vezes para a problemática do isomorfismo, o que nos obriga a buscar para além da instância fonológica/fonética o significado analógico. O sociólogo reitera ainda que, mesmo que possamos fazer associações (livres), há essa limitação que procede da evolução e multiplicação dos signos, fazendo com que tivéssemos de, porventura, buscar em outros níveis da língua a reiteração desse processo imitativo (*ibid*., p. 73). Não menos claro é o conselho-aviso de Saussure: no processo fonético, algo sempre se perde, a troca é feita; e a analogia, por sua vez, com seu caráter imagético, carrega a memória da palavra ou imagem que a antecipou — "enquanto a mudança fonética nada introduz de novo, sem antes anular o que a precedeu (*honorem* substitui *honosem*), a forma analógica não acarreta necessariamente o desaparecimento daquela a que vem duplicar." (SAUSSURE, 2006, p. 190).

Em um sentido paralelo com a noção de "forma", isso pode surgir numa relação com a disposição dos próprios versos na folha: "céu do pantanal / lago invertido / peixestrelas" (MATTOS, 2000, p. 13).

Embora não tão presente como no poema concretista por excelência, a sua forma aqui redireciona os olhares e verte a palavra na imagem como quem retorna ao rio seus peixes: a linha do "lago invertido" surge no meio do *hai kai*, e interpola céus e águas. Do mesmo modo, tal como o sentido que se cola à imagem, a separação entre a linha nítida do lago-céu (onde começa um? Onde termina outro?) se confunde e desaparece, tal como, a nível morfológico, temos a composição da palavra-imagem: "peixestrelas".

As imagens, por analogia, também podem assumir, na poética de Aclyse, uma relação "fotográfica". Ilustremos isso de maneira melhor a partir do próximo exemplo: "Árvore seca / a lua é a mosca / em sua teia" (MATTOS, 2000, p. 23).

No poema anterior, Mattos retoma novamente a relação entre forma e conteúdo, só que agora criando a imagem num instante praticamente fotográfico; daquele em que o artista capta e fotografa o momento analógico em que os ciclos (da lua e da árvore) se encaixam, o que permite, por conseguinte: por um lado, a aproximação entre lua e árvore; por outro, entre lua e "môsca". Assim, a "lua é elemento de contemplação, é uma fotografia, um instante flagrado e compõe, com a árvore, ao mesmo tempo um ser que captura o/e que foi capturado pelo olhar do artista." (COCCO, 2014, p. 126) Como bem acentua Bosi (2000, p. 51-52), embora mais recorrendo ao som da fala, há aí "essa força intencional de base, própria de todos os atos psíquicos", que "é capaz de fazer presentes objetos distantes" (lua) "ou imaginários" (lua-môsca): tal fato se dá através do signo linguístico, que nada mais é do que "um segmento da matéria que foi assumido pelo homem para dar ato de presença a qualquer objeto ou momento da existência."

Além disso, com relação à estilística, pode-se considerar através do verso segundo que a lua "não se parece" como uma mosca, mas sim a "é", revelando ainda maior proximidade entre os objetos, quase um "estrabismo da alma" que se põe a olhar. Há a facilidade de supressão do verbo, e aí, a exemplo de onde nos situa Candido (2006, p. 122), "temos a transferência de significado em toda a sua pureza, a identificação de realidades diversas efetuada apenas pela proximidade, que desencadeia a aproximação desejada pelo poeta. A esta modalidade de imagem chama-se metáfora." O todo, enfim, não se perde, apesar do poeta, que muito olha a lua, e que enlouquece (o seu olhar) ao mesmo tempo que delíri(c)a a palavra-imagem.

Para delirar mais ainda este delírio, podemos aplicar aqui à labuta no verso a metáfora que Cortázar associa ao conto, a que chama caracol da linguagem, irmão da poesia, retratando os conceitos a respeito da arte definida por fotógrafos do naipe de um Cartie-Bresson: o conto (e por extensão a poesia) se ligam à fotografia na medida em que todos estes — poeta, contista e fotógrafo — se deparam com um mesmo aparente paradoxo: "o de recortar um fragmento da

realidade, fixando-lhe determinados limites, mas de tal modo que esse recorte atue como uma explosão que abra de par em par uma realidade muito mais ampla, como uma visão dinâmica que transcende espiritualmente o campo abrangido pela câmara" (1993, p. 151), ou, neste caso, pelo olhar-lente do poeta no/através do poema-câmara.

A analogia, ainda, como vamos vendo em vários momentos, dialoga bastante com a noção da metáfora. A metáfora pode ser considerada como a figura de linguagem que se melhor liga com o conceito da analogia, justamente por seu caráter imagético. A metáfora une elementos que, até então, não só estavam separados; como também cria aquilo se poderia imaginar que, no mundo físico, "real" e prosaico, seria impossível de existir (ou persistir):

> Avenida Beira-Rio
> e seu canteiro de flamboyants vermelhos
> fila de tochas de fogo
> que brotam da terra
> como um cortejo, um bacanal, um enterro
> um funeral de titãs do sub-mundo (MATTOS, 2000, p. 30)

Nos versos 2 e 3, temos a retomada das metáforas. Ao contrário do poema anterior, aqui o verbo se encontra não apenas suprimido, mas também distanciado pela divisão dos versos. Embora não se constitua devidamente enquanto oximoro, devido a relação entre substantivos, a analogia surge novamente para aproximar coisas, se não distantes, ao menos incompatíveis: "flamboyants vermelhos" que não durariam muito tempo como uma "fila de tochas de fogo". Essa analogia, embora enfraquecida enquanto seu poder de fundir essências, é reiterada pelo paradoxo da ideia de algo que brota da terra (v. 4) — vida — enquanto cortejo, bacanal, enterro (v. 5), ou um funeral de titãs do sub-mundo.

A metáfora supre uma necessidade que os poetas têm em condição de material: tal qual o ferreiro malha o ferro e o alquímico mistura os elementos em busca da pedra filosofal, o poeta, por analogia, esfrega as palavras umas nas outras até produzir o fogo que acenderá a beleza de um novo verso, de uma nova rima, ou até mesmo de um novo poema por completo[53]. Nesse anseio, reiteramos que aqui não se trata da busca pelo novo: a analogia não está ali para substituir nada; ou, como bem lembra Saussure, embora haja criação, não há mudança — "É, pois, um erro acreditar que o processo gerador só se produza no momento que surge a criação; seus elementos já estão dados." (SAUSSURE, 2006, p. 193).

Os exemplos desses processos associativos que o exercício analógico permite são vários, mas já que aqui estamos limitados, podemos sugerir um que estabelece uma melhor relação para compor a ponte entre o processo analógico e os intertextos que em seguida aprofundaremos com relação ao diálogo entre Literatura e Cinema na poética de Aclyse. Em um poema de um único verso, o autor exprime uma imagem concisa, porém repleta de significados: "Tôrre: ^ o vôo em bândo dôs môrcêgos sobre o vilarêjo".

[53] Uma metáfora mais justa do que essa está explicada por Eliot, no ensaio aqui já citado, referindo-se, desta vez, à própria mente do poeta: "A analogia foi a do catalisador. Quando os dois gases anteriormente referidos são misturados em presença de um filamento de platina, eles formam ácido sulfúrico. Essa combinação só ocorre se a platina estiver presente; todavia, o novo ácido formado não contém qualquer indício de platina, e ela mesma aparentemente não é afetada, permanecendo inerte, neutra e inalterada. A mente do poeta é o fragmento de platina. Ela pode, parcial ou exclusivamente, atuar sobre a experiência do próprio homem, mas, quanto mais perfeito for o artista, mais inteiramente separado estará nele o homem que sofre e a mente que cria; e com maior perfeição saberá a mente digerir e transfigurar as paixões que lhe servem de matéria-prima." (ELIOT, 1989, p. 43).

Nesse poema tão curto, há um encontro entre palavras e imagens de diversas formas. Em um primeiro olhar, as imagens poderiam estar subordinadas à condição de palavra; os morcegos não seriam mais do que acentos circunflexos. Mas Aclyse perverte esse sentido ao nos fazer imaginar que, se fosse apenas pela forma, todos ali são acentos de um mesmo tipo; enquanto que os morcegos não o são.

Isso, no que se refere ao processo da analogia, é feito paulatinamente, gradualmente. É preciso relembrar como as imagens, puras, completamente visuais, significam diferentemente do que as palavras (que, no fim, também são imagens). Saussure nos recorda da relação sintagmática da palavra: um texto é lido, ao menos em nossa sociedade ocidental, da esquerda para a direita. Penn (2000), por sua vez, ao analisar imagens, reitera que, no caso delas, não há ordem para a leitura: todos os seus elementos elas significam simultaneamente.

Sendo assim, embora haja só um tipo de acento (circunflexo), os morcegos, imagens multifacetadas, também significam (ainda mais) polissemicamente; e sem ordem, nem mesmo com caráter de evolução — seja da palavra à imagem, ou da imagem à palavra. Essa "evolução" (de acento circunflexo a morcego), só se faz através de nossa leitura, científica, ordenadora, "prosaica": primeiro, o de "vôo", amparado pelo contexto em que a obra foi escrita (nos anos 2000, quando o Novo Acordo Ortográfico ainda não tinha revogado o uso de acento em encontros vocálicos, extinguindo essa espécie rara de morcego presente no poema); segundo, os morcegos de "Tôrre", "bândo", "vilarêjo" e em parte, da própria palavra "môrcêgo" [ê], que, um pouco mais desajeitados, só se camuflam, se "camaleonizam" na sombra da sílaba tônica; em seguida, os morcegos mais atrapalhados ainda, do monossílabo "dôs" (que, egoísta, ignora que os morcegos-circunflexos só deveriam pousar onde houvesse lugar para dois) e o da transição, o morcego "ô", de "môrcêgo", que ignora o aviso do sino e infringe a silabada; para enfim chegar ao morcego solitário de "^", que já nada mais deve à palavra pura para enfim poder voar: "palavra-imagem". Este, o caminho da palavra à imagem. Agora, que o façamos às avessas, do Cinema à Literatura.

## 3 CINEMA E LITERATURA: "QUEM MUITO OLHA A LUA PODE FICAR CEGO"

Na contracapa de **Quem muito olha a lua fica louco**, nos deparamos com o seguinte "cartaz":

> Em *Um cão andaluz* Luiz Buñuel nos apresenta a cena da nuvem cortando a lua enquanto um olho é cortado por uma navalha. A cena é um prólogo ao filme surrealista como a dizer que é preciso destruir um modo de olhar o mundo para tornar possível uma nova percepção sobre as coisas.

A partir daí, talvez estivéssemos condicionados pela lembrança sempre constante da alusão da obra de Aclyse à de Buñuel. Onde entraria aí o caráter mimético, por exemplo, e, através dele, a analogia? O teórico cinematográfico Jacques Aumont traz uma consideração interessante a respeito disso, quando nos reatualiza a respeito do conceito de analogia, com suas particularidades no estudo da imagem (sobretudo a visual):

> Mimese é, no fundo, um bom sinônimo de analogia. Nós o adotamos aqui para designar o ideal da semelhança 'absoluta', forçando um pouco seu sentido

> exatamente porque a maior parte das teorias da analogia ideal postula um efeito de crença induzido pela imagem analógica, que tem relação com o fato de que essas imagens são, também, diegéticas (no sentido atual da palavra, isto é, carregadas de ficção).” (AUMONT, 1993, p. 200)

Destarte, cabe reiterar, em formato de continuidade à indagação, no que um texto “imita” o outro. Aí, o termo mimese parece não apenas demasiado deslocado, como ofensivo: não há dívidas recíprocas entre a antologia poética do poeta mato-grossense e o filme do cineasta espanhol. Mas isso devido a quê? A um e outro processo criador, ou a algo talvez inerente a linguagem analógica?

Tomaremos para este momento de análise apenas o poema **O dia do eclipse** em comparação a uma das cenas de **O cão andaluz**.

Logo no começo do filme de Buñuel, nos deparamos com uma cena que, parecida retirada de um sonho, explora o potencial da analogia. O personagem de Buñuel, com uma navalha, surge em uma sacada, olhando para a lua. À sua frente, uma moça sentada, imóvel. Ele, olha então em direção à lua e visualiza uma nuvem que traça um risco em frente a ela. Por conseguinte, o personagem procede de maneira semelhante com o olho da moça, cortando-o com a navalha:



**IMAGEM 01:** 0h:01m:36s.



**IMAGEM 02:** 0h:01m:38s.

Em seguida, devemos comparar as imagens com o poema de Aclyse:

O dia do eclipse

Quem muito
olha a lua
fica louco

diz o povo
apontando
a um garoto

**globo ocular**
**vazio**
**oco**

como luas
nas pupilas
dando a rua
dois de trôco
olhar de gaze
múmia
fria
vaze

**quando a nuvem**
**corta**
**sua íris**
pisca
pires
de leite
que entorna
mas não vaza
verte sim
diverte sim
luar de via-láctea
fanáticos
lunáticos
e gatos lacrimais
vagando nos quintais
com seus miais
(MATTOS, 2000, p. 48, grifos nossos)

De fato, não podemos nos esquecer do conselho que exploramos na análise desde o poema-dedicatória. De fato, alusões claras mesmo, só há duas: temo-las grifadas. O poeta desvia o olhar da lua e anota no olho novos significados. E tanto o poeta quanto o cineasta podem considerar uma mesma inspiração primeva: a lua, não a de Mattos, não a de Buñuel, simplesmente a lua. Nesse caso, embora a referência seja tentadora, o poema de Aclyse existe independente do poema-imagem de Buñuel. Por outro lado, no outro extremo, a busca do novo não é o que insere aqui, através da analogia, o caráter poético. Lembremos mais uma vez Eliot:

> O objetivo do poeta não é descobrir novas emoções, mas utilizar as corriqueiras e, trabalhando-as no elevado nível poético, exprimir sentimentos que não se encontram em absoluto nas emoções como tais. E emoções que ele jamais experimentou servirão, por sua vez, tanto quanto as que lhe são familiares. (ELIOT, 1989, p. 47)

Não obstante, retornemos ao poema e ao filme. Contudo, antes, para melhor aprofundarmos a análise, retomemos o conceito de metáfora, agora com o auxílio do que a respeito dela diz a teoria cinematográfica. Em seus estudos sobre essa linguagem específica, Marcel Martin introduz algumas noções a respeito do que ele denomina de metáforas e suas subcategorias para o cinema. Em um sentido mais geral, o autor conceitua:

> Chamo de metáfora a *justaposição* por meio da montagem de duas imagens que, confrontadas na mente do espectador, irão produzir um choque psicológico, choque este que deve facilitar a percepção e a assimilação de uma idéia [sic] que o diretor quer exprimir pelo filme. A primeira dessas imagens é em geral um elemento da ação, mas a segunda (cuja presença cria a metáfora) pode ser retirada também da ação e anunciar a seqüencia do enredo, ou então constituir um fato fílmico sem nenhuma relação com a ação, tendo valor apenas pelo confronto com a imagem precedente. (MARTIN, 1990, p. 93, grifos do autor)

Logo em seguida, Martin esclarece a respeito das subdivisões, enunciando três tipos de metáforas: plásticas, dramáticas e ideológicas. Cabe aqui nos restringirmos às do tipo primeiro, que nos parece melhor se associar à cena do filme aqui recortada[54], sendo aquelas que:

> (...) baseiam-se numa analogia de estrutura ou tonalidade psicológica presente no conteúdo puramente representativo das imagens. Em *A greve*/*Stachka*, Eiseinstein faz um paralelo entre as feições dos alcaguetes da polícia, tendo como indicativo nomes de animais, e a imagem dos animais em questão; aproximação semelhante aparece em *A linha geral*, também de Eiseinstein, entre o rosto gordo e inexpressivo de uma mulher e um peru, e em *A propos de Nice* (Vigo), entre uma mulher pernóstica e uma avestruz de ar desdenhoso e solene. (*ibid*, p. 94)

Martin, além disso, aponta para o caráter específico dessas metáforas, uma vez que "a metáfora nasce do choque de duas imagens, sendo que uma é o termo de comparação e a outra o objeto da comparação, a coisa comparada; (...)" (*ibid*, p. 94). No filme, podemos destacar ao menos duas dessas associações, o do olho em relação à lua, que é lembrada no poema nos versos 7, 8 e 9 ("globo ocular / vazio / oco"); e o da navalha semelhante à nuvem que cortam ambos, olho e lua, nos versos 18, 19, 20 ("quando a nuvem / corta / a sua íris").

Fora isso, poema e filme se distanciam, mas esses trechos já o são suficientes para pensarmos no modo como a analogia opera, e se há semelhanças também no processo de transposição de uma imagem a uma palavra. De fato, uma associação nos chama a atenção: em "quando a nuvem / corta / a sua íris", o poema reitera a impressão de movimento, e portanto, sai de um estágio de fotografia e se insere na imagem cinematográfica. Isso retoma a discussão sobre a disposição sintagmática e o modo como ela é dispersa na imagem.

Na condição paradigmática, o sentido da imagem se faz pelo caráter de escolha: de fato, essa é a noção de paradigma: a metáfora é construída no verso não por uma junção, mas através de uma impressão de movimento. O poeta poderia ter dito: "a nuvem é a navalha", mas opta por "quando a nuvem / corta / a sua íris", trocando o verbo de ligação por um de ação (ação que tem o seu significado também reforçado pelo "corte" dos versos.

Quanto ao olho e a lua, embora eles estejam em atos passivos, podem ter sua indicação de acordo com a sequência de suas aparições no filme e no poema. Martin explica que essa simples alternância, em alguns níveis, pode até mesmo alterar um tom de uma narrativa (se mais dramático, ou mais trágico), "(...) devido à queda de tensão psicológica que teria

[54] O autor não nega que as três metáforas excluam umas às outras, e dá exemplos disso com o filme **A mãe**, de Pudovkin, em que elas aparecem simultaneamente. (*ibid*., p. 95).

suscitado" (MARTIN, 1990, p. 97). Aqui, a metáfora é esclarecida talvez pela sequência do corte: no filme, a lua é cortada primeiro, depois o olho, o que sugere a repetição condicionada pela situação do sonho, no qual temos pouco controle sobre nossas ações, e no qual podemos estar sugestionados às impressões da natureza ao invés de nelas agir ativamente. No poema, ela parece esvaziada, "globo ocular / vazio / oco", mas também nos faz voltar à impressão primeira, reiterada nos primeiros versos, que nos condiciona: "quem muito / olha a lua / fica louco".

Enfim, o que reiteramos através dessa análise da analogia e de sua forte presença na poética de Aclyse, tange a independência da palavra poética do seu meio de veiculação. Em parte, isso também pode estar associado à quebra de um tempo retilíneo, rumo ao tempo cíclico (esse, o tempo da imagem). De fato, se considerássemos apenas esse caráter sisudo do calendário, o poema de Aclyse seria mais recente do que o filme de Buñuel; mas, se por outro lado, lembrarmos daquilo que seja inerente a cada uma dessas linguagens (literária e cinematográfica), aí a proposição se inverte. Mais uma vez, se lembrarmos e associarmos palavra e imagem como o jogo de "quem veio primeiro, o ovo ou a galinha?", é provável que a imagem, sempre primitiva, vença.

De qualquer modo, a poesia carrega, aí, em seu caráter analógico, sua atemporalidade, e, sobretudo, impessoalidade. A metáfora independe de qualquer intenção do poeta: antes "a" supera, "o" supera.

> A emoção da arte é impessoal. E poeta não pode alcançar essa impessoalidade sem entregar-se ele próprio inteiramente à obra que será concebida. E não é provável que ele saiba o que será concebido, a menos que viva naquilo que não é apenas o presente, mas o momento presente do passado, a menos que esteja consciente, não do que está morto, mas do que continua a viver.

A poesia em si, assim, é aquilo que vive já na metáfora antes mesmo dela ser enunciada. Os "gatos lacrimais / vagando nos quintais" serão todos eles como o gato de Schrödinger: enquanto a caixa da imagem não for aberta pela palavra(-)chave, seus significados estarão ali, simultaneamente, mortos e vivos. Talvez, até lá, quem muito olhe a lua ficará louco. Ou cego, pois que à imagem, à sua percepção, terá de se recorrer ao tato e outros sentidos — não mais ela com origens, princípios, fins; apenas talvez meios, em ambos os dois sentidos: aquele que ocupa esse espaço; ou aquele que se justifica, de forma talvez prepotente, para se chegar a algum (esse) lugar.

Pelo sim, pelo não — ou, novamente, pelo talvez —, a poesia não deve nada à razão ou a qualquer um dos sentidos. Como demonstrado nos poemas de Mattos, a palavra é sempre casulo que, enquanto não abre, faz residir, cientista e louco; lagarta e mariposa; a um só tempo, respectivamente: o poeta e sua poesia.

O que ela tem de mais mágico, enfim, é nos permitir justamente essa ilusão de ser ela a lua primeira; assim como nós o primeiro de seus observadores, o primeiro a ser por ela enlouquecidos, quando ela mesma já vem nos olhando há muito mais tempo.

**Referências**

AUMONT, Jacques. *A Imagem*. 7 ed. Trad. de Estela dos Santos e Cláudio C. Santoro. Campinas: Papirus, 2002.

BOSI, Alfredo. O som no signo. In: _____. *O ser e o tempo da poesia*. 7 ed. revista. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p. 48-76.

CANDIDO, Antonio. O destino das palavras no poema. In: _____. *O estudo analítico do poema*. São Paulo: Associação editorial Humanitas, 2006, p. 111-134.

CORTÁZAR, Júlio. Alguns Aspectos do Conto. In: _____. Valise de Cronópio. 2. ed. Haroldo de Campos e Davi Arriguci Jr. (Org.) Trad. de Davi Arriguci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2013.

COCCO, Marta Helena. *Mitos, imagens e símbolos em Quem muito olha a lua fica louco, de Aclyse de Mattos*. Polifonia, Cuiabá, v. 21, n. 30, p. 119-132, jul/dez, 2014.

ELIOT, T. S. Tradição e talento individual. In: _____. *Ensaios*. Trad. de Ivan Junqueira. São Paulo: Art Editora, 1989.

FOUCAULT, Michel. *As Palavras e as Coisas*. 10. ed. Trad. de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

MARTIN, Marcel. Metáforas e Símbolos. In: _____. *A linguagem cinematográfica*. 1 ed. Trad. de Paulo Neves. São Paulo: Brasiliense, 1990, p. 92-107.

MATTOS, Aclyse de. *Quem muito olha a lua fica louco*. Cuiabá: oficina mínima editora, 2000.

*O CÃO ANDALUZ*. Direção: Luis Buñuel. Produção: Luis Buñuel e Pierre Braunberger. 1929.

PAZ, Octavio. Invenção, subdesenvolvimento, modernidade. In: _____. *Signos em rotação*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

PENN, Gemma. Análise semiótica de imagens paradas. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (editores). *Pesquisa qualitativa com imagem, texto e som*.

SAUSURRE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. ed. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. Org. de Charles Bally e Albert Sechehaye. São Paulo: Cultrix, 2006.

# LEITURA E PRODUÇÃO DE FÁBULAS NUMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Wendell CAMILO DEPOSIANO[1]
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa do Mestrado Profissional em Letras
Agência de Fomento: CAPES
Albina PEREIRA de PINHO SILVA
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa do Mestrado Profissional em Letras

**RESUMO:** A natureza dialógica da linguagem (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997; BAKHTIN, 2010) aponta para o fato de que o ser humano assume constantemente uma posição e uma compreensão ativa responsiva em relação a todos os enunciados com os quais interage, procura agir por meio deles. Dessa forma, seu discurso toma para si a palavra do outro para diversos fins, tais como reiterá-la, negá-la, polemizar, relativizá-la, dentre outros. Além disso, toda produção de linguagem deve se voltar para um interlocutor real e determinado, posto que ele dá significância ao processo comunicativo e ao uso da língua e suas várias possibilidades. A partir dessa postulação, buscou-se por meio desta pesquisa implementar uma proposta de multiletramentos com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública a partir da leitura e produção do gênero discursivo fábula. Seu objetivo consistiu em compreender os enunciados (fábulas) enquanto elos numa cadeia discursiva, que instituem o dialogismo entre sujeitos que se constituem pela linguagem. A referida pesquisa foi realizada a partir dos pressupostos teóricos de Bakhtin/Volochínov(1997) a respeito da concepção interacionista de linguagem, sobre os gêneros do discurso de Bakhtin (2010), na perspectiva dos Multiletramentos (ROJO, 2009) e do Letramento (SOARES, 2002). O estudo fundamenta-se no método de pesquisa qualitativa-interpretativista abordagem pesquisa ação associada ao uso de questionários com perguntas objetivas e subjetivas, a fim de produzir dados a respeito da aprendizagem dos estudantes, aliados ao emprego de Protótipos Didáticos (ROJO, 2012). O conjunto dos dados em análise aponta para a compreensão do dialogismo por parte dos estudantes, entretanto, a explicação de seu funcionamento, levando em conta o contexto e a intencionalidade discursiva se apresentam como habilidades em desenvolvimento. O mesmo ocorreu em relação ao seu uso, a partir da produção de enunciados/fábulas. Essa realidade aponta para o fato de que o ensino de leitura e produção de texto é embasado em teorias que não ressaltam o caráter interacional da linguagem e a intencionalidade discursiva subjacente a todo texto/enunciado.
PALAVRAS-CHAVE: dialogismo; leitura; escrita

**ABSTRACT**: *The dialogical nature of language (BAKHTIN / VOLOCHINOV, 1997; BAKHTIN, 2010) points to the fact that the human being constantly assumes an active position and an active understanding responsive to all the statements with which he interacts, seeks to act through them. In this way, his discourse takes the word of the other for different ends, such as reiterating, denying, debating, relativizing, among others. Moreover, all language production must turn to a real and determined interlocutor, since it gives meaning to the communicative process and the use of language and its various possibilities. From this postulation, this research sought to implement a proposal of Multiliteracies with a class of 9th grade of the Elementary School of a public school from the reading and production of the discursive genre fable. Its objective was to understand the statements (fables) as links in a discursive chain, that institute*

*the dialogism between subjects that are constituted by the language. This research was based on Bakhtin/ Volochínov's (1997) theoretical assumptions about the interactionist conception of language, about the genres of Bakhtin's discourse (2010), from the perspective of Multiliteracies (ROJO, 2009) and Literature (SOARES, 2002). The set of data in analysis points to the students' understanding of dialogism, however, the explanation of their functioning, taking into account the context and the discursive intentionality present themselves as developing skills. The same occurred in relation to its use, from the production of statements / fables. This reality points to the fact that the teaching of reading and text production is based on theories that do not emphasize the interactional character of language and the discursive intentionality underlying all text / utterance.*
*KEYWORDS: dialogism; reading; writing*

## Introdução

Signos marcados pela sucessão temporal, as narrativas são onipresentes na História da humanidade. Elas são construções discursivas criadas por um autor, que imprime um estilo por meio das escolhas linguísticas e temáticas. Ademais, veiculam uma ideologia, um elemento fundamental na relação interativa responsável por contribuir, também, para a construção dos sentidos do texto.

Os aspectos supracitados - estilo, texto, interação, autoria – inspiraram um trabalho de pesquisa em leitura e produção textual de fábulas numa turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual de Nova Mutum - MT, a partir dos pressupostos teóricos do filósofo Mikhail Bakhtin e seus conceitos de enunciado e seus elementos constitutivos, linguagem, gênero do discurso e dialogismo.

A proposta supracitada objetivou, por meio do cotejo de fábulas de Jean de La Fontaine, Millôr Fernandes, Monteiro Lobato e Ruth Rocha com temáticas semelhantes, compreendê-las enquanto elos numa cadeia discursiva, que instituem o dialogismo entre sujeitos que se constituem pela linguagem/língua e estabelece seu estilo pela adoção de palavras, construções frasais, conteúdos temáticos; compreender os conceitos de enunciado e seus elementos constitutivos, dialogismo, gênero do discurso, intencionalidade discursiva e processo dialógico; explicitar o dialogismo bakhtiniano nas análises textuais; produzir fábulas enquanto compreensão responsiva das fábulas lidas; e interpretar fábulas.

Para isso, organizou-se o texto em cinco partes. Na primeira parte abordou-se o gênero discursivo fábula, sua origem e elementos constitutivos. A segunda parte constitui os fundamentos teóricos alicerçados no dialogismo e os gêneros do discurso de acordo com os postulados de Mikhail Bakhtin. Na terceira parte, foi descrita a metodologia, os procedimentos metodológicos e a forma de coleta e análise de dados. Na quarta parte, fez-se uma exposição dos resultados apurados referentes às atividades de leitura e produção textual realizadas pelos estudantes. Na quinta parte, as considerações finais, buscou-se uma apreciação dos dados.

## Fábula: um gênero do discurso

A fábula é um gênero do discurso do tipo secundário (BAKHTIN, p. 268), que se caracteriza por ser uma narrativa alegórica curta com um objetivo pedagógico, que é explicitado por meio da moral. De acordo com Coelho (2000, p. 165)

> *Fábula* (lat. *fari*=falar e gr. *phaó*=dizer, contar algo) é a narrativa (de natureza simbólica) de uma situação vivida por animais que alude a uma situação

> humana e tem por objetivo transmitir certa moralidade. A julgar pelo que a história registra, foi a primeira espécie de narrativa a aparecer.

Via de regra, seus poucos personagens são seres antropomorfizados que simbolizam determinados comportamentos e qualidades humanos. As primeiras fábulas surgiram antes de Cristo escritas em sânscrito na obra Pantichatantra, de Vichnum Sarma e também na Bíblia, no Livro dos Reis.

Em 550 a. C., Esopo, um escravo, se torna um dos maiores fabulistas. No século II a. C. Fedro e Babrios se destacam. No século XVII, o poeta francês Jean de La Fontaine escreve fábulas direcionadas às crianças (PERFEITO et al, 2011). A partir de então, o gênero conquistou os escritores promovendo uma série de novas fábulas e releituras.

Pertencente a esfera artística (literatura), seu conteúdo temático é constituído de temas e valores universais como trabalho, disciplina, autoconhecimento, dentre outros, e a mensagem ressaltada na moral. Com relação à construção composicional, Perfeito, Nantes e Ferragini (2011, p.4) afirmam que

> o gênero apresenta os elementos básicos da narrativa (fatos, personagens, tempo e lugar), organizados na seguinte estrutura: apresentação do contexto da situação (a exibição da personagem, e, raramente, do espaço e do tempo, a não ser o textual); a ação (surge um conflito para desequilibrar a situação inicial; um momento máximo de tensão - clímax – e, por fim, a resolução do conflito. Pode ser finalizada com a apresentação explícita da moral, ou esta pode aparecer implícita no texto.

## Fundamentação teórica

A produção de linguagem na perspectiva bakhtiniana tem como centro gerador as relações sociais entre os indivíduos que se dão numa determinada situação comunicativa e num contexto sócio-histórico, nos quais os embates sociais, ideológicos, econômicos ocorrem (BAKHTIN, 1997, p. 34). A palavra, a linguagem são os meios por meio dos quais a luta é travada e o vencedor é aquele que melhor conseguir convencer o outro a agir segundo suas intenções.

A natureza sóciointeracionista da linguagem aponta para o fato de que a palavra é direcionada por um locutor a um interlocutor. Este determina o enunciado, seu estilo, seu conteúdo e construção composicional. O teórico russo Bakhtin (2010, p. 301), ao tratar dos gêneros do discurso, explicita o papel do interlocutor no processo comunicativo, bem como seu aspecto ativo:

> O papel dos *outros*, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande, como já sabemos. Já dissemos que esses outros, para os quais o meu pensamento pela primeira vez se torna um pensamento real (e deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos mas participantes ativos na comunicação discursiva. Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta.

Sem a compreensão ativa responsiva, os embates anteriormente mencionados não seriam possíveis e ao interlocutor caberia apenas aceitar a fala do outro sem contestação. Assim sendo, a linguagem se caracteriza pela dialogia, consoante Bakhtin (2010, p. 298):

> O enunciado é pleno de tonalidades dialógicas, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento.

Além dos aspectos supracitados, a palavra e toda linguagem estão impregnadas do caráter ideológico, posto que os artefatos do universo simbólico constituem produtos ideológicos, porque carregados de valor, refletem e refratam "*uma outra realidade que lhe é exterior*" (BAKHTIN, 1997, p.31). Essa refração aponta para a ideia de construção da realidade, de um modo como esta é percebida, ou melhor, como deve ser percebida.

Ao tratar da função da linguagem, Bakhtin afirma ser ela a comunicação. Nas relações sociais, esta se dá por meio de enunciados (BAKHTIN, 2010, p. 261-262), os quais refletem as condições de produção e as finalidades de cada campo de saber. Assim, em cada esfera social de uso da língua, os enunciados se conformarão "[...] em *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*." (Grifos do autor) (BAKHTIN, 2010, p. 261-262). Estes são, segundo o mesmo autor, constituídos por três elementos, a saber, o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional.

Além dos conceitos supracitados, vale destacar o conceito de texto do teórico russo. Bakhtin (2010, p. 307) o define "[...] como qualquer conjunto coerente de signos".

## Metodologia

A referida pesquisa se insere na perspectiva dos Multiletramentos (ROJO, 2009), visto que as práticas de leitura, escrita, linguagem digital e capacidades relativas a outros meios semióticos serão agenciados para responder às exigências que a sociedade nos impõe, como a de se posicionar em relação aos enunciados que nos são apresentados nos mais diversos meios de comunicação. Outrossim, a investigação é de cunho qualitativo com o emprego dos princípios da pesquisa-ação. Sua escolha se deveu ao fato de que o trabalho desenvolvido na turma participante da pesquisa é de base empírica, de caráter flexível, que objetiva descrever o fenômeno ensino-aprendizagem de leitura e produção de texto e intervir por meio de ações orientadas para resolver o problema apresentado, a saber, o desenvolvimento das habilidades leitoras e de escrita (THIOLLENT, 2011, p. 22-23).

Quanto aos procedimentos metodológicos, adotou-se o Protótipo Didático (PD) em virtude de se caracterizar um procedimento metodológico flexível e, em se tratando de uma abordagem de produção de linguagem como práticas sociais situadas, procedimentos inovadores evitam o engessamento da implementação da proposta interventiva.

O referido procedimento metodológico baseia-se nos protótipos criados por Rojo (2012, p.8), que, por sua vez, apresentam "estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos que não o de protótipos iniciais.

O desenvolvimento da proposta intervencionista compreendeu cinco etapas. A primeira etapa previu a utilização de 2 aulas. Seu objetivo consistiu em conhecer o gênero do discurso fábula, seus elementos constitutivos e o conceito de gênero do discurso, condições de produção.

A segunda etapa previu a utilização de 4 aulas. Seus objetivos consistiram em compreender os conceitos bakhtinianos, a saber, enunciado e seus elementos, dialogia, intencionalidade discursiva, compreensão ativa responsiva, esferas de atividades, condições de produção; e interpretar fábulas, evidenciando os aspectos supracitados.

A terceira etapa compreendeu a utilização de 4 aulas e o objetivo consistiu em produzir uma fábula-resposta a uma das fábulas lidas, reiterando-a ou contestando-a. As atividades desenvolvidas compreenderam a produção e reestruturação de fábulas.

O objetivo da quarta etapa consistiu em divulgar a produção textual no perfil da escola nas redes sociais *Facebook* e *Instagram* referidas anteriormente. A atividade compreendeu a divulgação das fábulas nas mencionadas redes sociais na internet. Esta atividade aconteceu em uma aula.

A quinta etapa previu a utilização de 6 aulas, cujo objetivo consistiu em interpretar fábulas, evidenciando os aspectos como intencionalidade discursiva, o processo dialógico, o enunciado e seus elementos constitutivos, a esfera de atividade, condições de produção. A atividade compreendeu a leitura de fábulas.

A composição do *corpus* de análise de dados compreendeu os materiais produzidos por meio de sessões de observações diretas registradas em nota de campo (NC), uso de documentos recolhidos no local (DL) tais como os textos produzidos pelos alunos e exercícios resolvidos.

A análise de dados tomou como referência os pressupostos teórico-metodológicos do interpretativismo, visto que o método adotado tem o "[...] compromisso com a interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social." (ERICKSON, apud BORTONI-RICARDO, 2008, p.34). É válido mencionar que a produção dos estudantes manteve a escrita original.

**Leitura e produção de fábulas**

Dentre os vários aspectos trabalhados, alguns foram pouco compreendidos, tais como a posição a partir da qual o sujeito do discurso fala. Apenas 11,1% dos estudantes acertaram a pergunta, 61,1% não responderam e 27,7% erraram, ao apontar para uma questão geográfica.

Quanto ao tema, 2 estudantes (11,1%) não responderam e 2 (11,1%) só mencionaram o tema. Os demais estudantes (77,7%) construíram os seguintes temas: trabalho, cuidado, valorização, impaciência, miséria, desigualdade, discussão, amor, riqueza, o homem e a galinha, dentre outros que se assemelham à mensagem, tais como "tem que tratar todos igual.", "ela catava sozinha a comida dela."

Com relação à mensagem, 2 respostas ("Não desperdice as chances da sua vida, cuide, valorize" e "Se você não valorizar, alguém vai.") convergem para a ideia de valorizar aqueles que contribuem para a produção de riquezas do outro. As demais apontam para uma generalização do tratamento dispensável a alguém, mas não explicita que tipo de relação, a saber, "sempre tratar as pessoas bem" e "Tem que tratar todos igual".

A importância de se valorizar o funcionário por meio de boas condições de trabalho foram evidenciadas nas respostas "valorização e "cuidado".

Apesar de coerentes com a mensagem, os estudantes (61,1%) não souberam expressar o aspecto oposto dessas afirmações (desvalorização, falta de cuidado) que são o alerta que a fábula faz ao leitor.

O estilo do enunciado foi um dos aspectos mais problemáticos para os estudantes, visto que eles não tinham muito conhecimento a respeito de aspectos formais, estilo. Inclusive a maioria, durante as aulas, não sabia a diferença entre prosa e poesia, diferenças de linguagem, variação linguística, extensão do enunciado e complexidade da narrativa, dentre outros. Por isso, o pesquisador sentiu a necessidade de fazer a mediação para que os estudantes pudessem responder a questão, por meio de perguntas direcionadas aos mesmos.

Após isso, constatou-se que quatro estudantes não responderam e dois erraram totalmente a questão. Do total, 66,6% dos estudantes deram a seguinte resposta: linguagem padrão, linguagem simples, linguagem literária, prosa, texto curto, tom sério. Desse percentual, apenas 22,2% fizeram menção de três aspectos do estilo. Os demais (44,4%) mencionaram apenas dois itens.

É importante ressaltar que nem todos os estudantes que conseguiram construir a resposta acertaram plenamente todos os itens. A maior dificuldade que os estudantes tiveram foi em perceber a construção composicional do enunciado. 61,1% dos estudantes responderam que o referido elemento da fábula de Ruth Rocha é composto por título e corpo da narrativa. 38,8% não responderam.

As condições de produção do enunciado não foi contextualizada em detalhes. A metade dos estudantes se ativeram a informações, tais como o século quando a fábula foi produzida, o país e a cidade (São Paulo, Brasil) onde vive e trabalha a autora. Percebeu-se que 22,2% utilizou dados da bibliografia da obra da qual foi extraído o enunciado, que difere em termos de cidade, a saber, Rio de Janeiro. Os estudantes que erraram totalizou 16,6% e os que não fizeram apenas 5,5%.

Com relação à questão ao dialogismo, quase todos os estudantes (16) o identificaram; mais da metade (10) percebeu a teia de relações estabelecida entre o enunciado de Ruth Rocha e os de Monteiro Lobato e Millôr Fernandes. Dois estudantes não souberam responder. Porém, quanto ao fato de como se dava o diálogo, apenas dois estudantes souberam responder parcialmente a pergunta, afirmando ser por meio da adoção de “personagens” e da “galinha”.

Quanto ao posicionamento, seis estudantes não responderam; onze (61,1%) afirmaram que o autor concorda com os enunciados anteriores, porém somente cinco (27,7%) explicaram usando as seguintes declarações: “Sim ela concorda a situação porque ela coloca algumas coisas iguais só muda o final qua a galinha morre.”, “Ela concorda, apenas mudando seu modo de dizer, a sua fala”; e “Ela concorda, por que ela fez a mesma história da galinha e os ovos de ouro, só trocando a situação.”.

Com relação à produção textual, dos dezoitos sujeitos da pesquisa, apenas dez produziram o enunciado que dialogasse com o enunciado “O problema educacional (ou sacrifícios de mãe) de Millôr Fernandes. Dentre eles, apenas quatro estudantes expuseram o seu texto nas redes sociais, a saber, Instagram e Facebook. Além disso, apenas dois textos/enunciados não constituem um diálogo completo. Portanto, nesse caso, não houve uma compreensão ativa responsiva. Isso implica na ausência de construção de sentido por parte do leitor. O dialogismo pressupõe a construção de sentidos e a intenção do sujeito do discurso.

O texto que segue apresenta uma construção composicional do gênero de discurso fábula como por exemplo a moral, a narrativa curta com exposição, complicação, clímax, desfecho, conflito, porém a mensagem (Nada na vida é conquistado sem esforço e dedicação) explicitada na moral não dialoga com a mensagem do texto de Millôr Fernandes e, consequentemente do tema, a educação. Percebe-se que as mesmas personagens (médico, mãe, filho) são usados pelo estudante para trabalhar outro conteúdo temático (tema, mensagem). Caso o estudante não tivesse posto a moral o diálogo dar-se-ia. Portanto, o estudante não instituiu o dialogismo.

Quadro 1 – Fábula

| |
|---|
| Problema educacional<br>A mãe levou o filho ao médico, pois ele quebrou o braço. O médico disse que o membro só se recuperaria em uma semana. Certo dia a mãe estava fazendo uma torta e disse para o filho:<br>- Você só irá comer se você ir comprar dois pacotes de trigo no mercado.<br>O filho, com uma cara de triste, respondeu:<br>- Mas mãe, o meu braço está quebrado. (Sendo que já se passou uma semana).<br>A mãe com raiva disse:<br>- Mas já se passou uma semana, e seu braço já se curou!<br>O filho vai para o seu quarto zangado, até que seu irmão cumpriu o seu trabalho e comeu a torta inteira.<br>Moral: Nada na vida é conquistado sem esforço e dedicação.<br>L. E. de Q. P. |

Fonte: produção do sujeito da pesquisa L. E. de Q. P.

O que se observa é que a abertura, a plurissignificação das figuras (signos, imagens) do texto possibilitam o estabelecimento do dialogismo, entretanto a objetividade da mensagem que explicita o sentido do enunciado evidencia que o estudante não construiu um sentido por meio de seu enunciado que possa dialogar com o enunciado anterior. Pode-se afirmar que também não houve compreensão ativa responsiva.

As demais produções textuais dialogam com o conteúdo temático abordado pelo crítico escritor supracitado. A estudante C. B. dos S., por exemplo, nega a atitude do personagem menino da fábula de M. Fernandes ao construir um personagem que sofre uma transformação – deixa de ser desrespeitador a partir de uma relação de afeto com um cachorro. O conteúdo temático é ampliado ao incluir outra temática, o tratamento digno aos animais, e sua mensagem "ninguém é mais do que ninguém. Somos todos iguais. Os animais também tem coração [...]". Dessa forma, o enunciado reitera a abordagem do enunciado precedente. Outrossim, a construção composicional elaborada por C. B. dos S. foi a de uma fábula.




Fonte: sujeito da pesquisa: Facebook.

## Considerações finais

O conjunto de dados aponta que parte dos estudantes compreendeu que a linguagem é uma forma de interação social e os enunciados constituem elos numa cadeia discursiva, uma vez que a maioria percebeu o dialogismo. A maior dificuldade foi a de explicar como se deu esse mecanismo de linguagem ao explicitar o uso de certos elementos textuais do enunciado anterior, inclusive, evidenciar e justificar o posicionamento do locutor em relação aos enunciados anteriores. Percebeu-se também durante as aulas de produção textual uma certa inabilidade de estabelecer o diálogo com outro enunciado.

Com relação à compreensão dos conceitos de enunciado e seus elementos, gênero do discurso, processo comunicativo e esferas de atividade, constatou-se que os aspectos gênero do discurso, locutor e interlocutor foram aprendidos pela maioria dos estudantes.

Quanto ao conteúdo temático, houve um desenvolvimento na construção do tema, ainda que necessitem melhorar a expressão de suas produções discursivas. A mensagem é outro aspecto que precisa ser mais trabalhado com a turma.

A percepção do estilo, devido a sua complexidade, foi pouco construído. Outro elemento que não foi compreendido foi a construção composicional. Logo, a criação de um módulo que detalhe a construção composicional é uma medida para sanar a dificuldade apresentada.

Os modos de circulação do enunciado foi caracterizado, em sua maioria, pela multiplicidade de meios (livros e internet). Entretanto, os livros digitais não foram mencionados.

No tocante à intenção discursiva, esta não foi construída pela maior parte dos sujeitos da pesquisa. As condições de produção do enunciado foi construída parcialmente, pois demanda a articulação de conhecimentos de história e de diversas áreas.

No tocante aos multiletramentos, as condições técnicas da escola não possibilitaram o emprego das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na produção de linguagem. Esse é um desafio enorme ao implementar projetos educativos que objetivam empregar as referidas tecnologias para potencializar o desenvolvimento de habilidades de escrita e leitura.

Outrossim, devido à complexidade que envolve tanto a leitura quanto a produção de texto, assim como os vários aspectos da teoria bakhtiniana aplicada às referidas atividades, o número de aulas utilizado foi insuficiente para desenvolver as habilidades pretendidas.

Com relação à produção textual, percebeu-se que a construção de sentidos e a depreensão da intencionalidade é fundamental para que o estudante possa dialogar com os enunciados com os quais interagem. Logo, o desenvolvimento da leitura é condição primeira para produzir discursos eficazes para agir em sociedade.

## Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahub e Yara Frateschi Vieira. 8.ª ed., São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **Estética da criação verbal**. 5.ª ed., São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5.ª ed., 2ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2014.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

FERNANDES, Millôr. **Fábulas fabulosas**. 9.ª ed., Rio de Janeiro: Nórdica, 1985.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto: leitura e redação.** 16ª ed., São Paulo: Ática, 2003.

LOBATO, Monteiro. **Fábulas**. 2.ª ed., São Paulo: Globo Livros, 2010.

PERFEITO, A. M.; NANTES, E. A. S. (Elisa Adriana Sheuer Nantes); FERRAGINI, N. L.O. . **Plano de trabalho docente: o gênero fábula e o processo de análise linguística.** In: VI SIGET, 2011, Natal. Anais - VI SIGET, 2011.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012

SOARES, Magda. **Português: uma proposta para o letramento**. 1ª ed., São Paulo: Moderna, 2002. 8ª série.

TAVARES, Hênio. **Teoria literária**. 11ª ed. Villa Rica: Belo Horizonte,1996.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18.ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

# O USO DAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO E APRENDIZADO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Joice Mendes dos SANTOS[1]
Universidade do Estado de Mato Grosso

**RESUMO:** As transformações que estão ocorrendo a todo o instante exigem, de certa forma, que o homem se aperfeiçoe adquirindo maior conhecimento para que possa fazer o uso de tais tecnologias com facilidade, melhorando sua vivência entre elas, já que praticamente todos os ambientes estão tomados pelas tecnologias. Assim, o campo educacional também vem se transformando com as tecnologias, mais precisamente as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) que trouxeram consigo pontos positivos e negativos. Levando em conta o ensino de Línguas Estrangeiras (LE), as tecnologias trouxeram muitos benefícios tanto aos professores quanto aos alunos, já que favorecem o trabalho do docente e podem tornar as aulas mais motivadoras e interativas unindo o ambiente tradicional ao novo e diferente. Deste modo, o presente trabalho tem por objetivo a compreensão do uso das tecnologias e como elas podem auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem da Língua Inglesa (LI) como Língua Estrangeira (LE). Para a análise foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores e alunos das práticas de ensino de línguas estrangeiras, do curso de licenciatura em LETRAS do município de Sinop, que lecionam tanto na universidade quanto nas escolas de idiomas da região. Vale destacar que todas as entrevistas foram realizadas dentro do *campus* universitário. Para tanto, utilizamos o referencial teórico da análise do discurso materialista histórico, como BRANDÃO (2002), ORLANDI (2007) e ORLANDI & LAGAZZI-RODRIGUES (2015) para o embasamento da análise. Considerando o resultado do estudo das entrevistas, foi possível observar a formação imaginária, a relação de força entre o sujeito professor e o sujeito aluno, o sujeito professor e a universidade/franquia e, além disso, pôde-se constatar o significado que a palavra "tecnologia" apresenta para os entrevistados.
PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC); ensino e aprendizado; línguas estrangeiras (LE).

***ABSTRACT:*** *The transformations that are occurring day by day demand, in a certain way, that the man improve his knowledge to be able to make use of such technologies with ease, improving his experience between them, since almost all places are taken by the technologies. Thus, the educational field has also been transformed with the technologies, especially the Information and Communication Technologies (ICTs) that have brought positive and negative sides. The technologies have also brought many benefits to the teaching of Foreign Languages (FL), since it can makes the teacher's work easy and also makes the classes more interactive, in other words, linking the traditional class to the new and different one. Thus, the present work aims to understand the use of technologies and how it can be useful in the teaching and learning process of the English Language (EL) as a Foreign Language (FL). For the analysis, we made interviews with semi-structured questions with teachers and students of the foreign language teaching practices in the course of languages of a university of Sinop's city, who teach both in the university and in the language schools of the region. It is worth mentioning that all the interviews were inside the university campus. As theoretical framework of discourse analysis, we use such authors as BRANDÃO (2002), ORLANDI (2007) and ORLANDI & LAGAZZI-RODRIGUES (2015). Considering the result of interview's study, was possible to observe the imaginary formation, the force relation between the teacher, the student and the university/language school and, in addition, was possible to verify the meaning that the word "Technology" have to the interviewees.*

*KEYWORDS: Information and Communication Technology (ICT); Teaching and Learning; Foreign Languages (FL).*

## Introdução

O ser humano sempre busca maneiras de conseguir superar as dificuldades que foram e são impostas pela natureza, desta forma, ele cria e desenvolve materiais, objetos e ferramentas que irão o auxiliar na superação desses 'obstáculos'. Pode se dizer que uma dificuldade ou necessidade o leve a invenção de uma tecnologia, a qual não é tão recente e está presente nas mais simples, diversas e inimagináveis formas. O que dizer

> da tecnologia da tortura, que alcançou uma perfeição horripilante durante a Renascença? [...] Ou o arco do violino, que revolucionou a música ocidental? Ou o carrinho de mão, que permitiu reduzir à metade o número de trabalhadores necessários no transporte de pequenas cargas ao substituir o homem na frente da padiola por uma roda? Ou a roca, que deu maior velocidade à produção de tecidos [...]? (GAMA, 1985, p. 91)

Ou o papel, em que foram utilizados outros materiais como o papiro e pergaminhos para a escrita até chegarmos a sua invenção na China? (HAYASAKA e NISHIDA, [20??]). Esses casos citados acima demonstram que o significado da tecnologia não se restringe apenas aos computadores, celulares, vídeo games, televisores e as máquinas fotográficas que temos hoje. Todos esses processos citados acima demonstram uma modificação devido à necessidade de tornar algo mais fácil e/ou produtivo, isto é, a necessidade e/ou dificuldade propicia a o aparecimento e desenvolvimento das tecnologias, sejam elas positivas ou negativas.

Considerando as Tecnologias da Informação e Comunicação (doravante TICs), podemos dizer que o seu avanço é tão decorrente nos últimos anos que é praticamente impossível encontrar ambientes, os quais, não se utilizam dessa tecnologia para o auxilio na produção e execução de negócios, pesquisas e estudos, isto é, estamos fortemente influenciados pela tecnologia que:

> praticamente todos os campos da ação humana estão envolvidos com mediadores informáticos ou telemáticos, que interferem nas relações humanas, levam as pessoas a imergir no mundo virtual e transformam sua visão de homem e de mundo (MACEDO e FOLTRAN, [2017] p. 2).

Com tal característica, não poderíamos deixar de mencionar os "nativos digitais", denominação dada por Lemos (2009, apud BERG, 2013, p. 33) à relação criança-tecnologia, já que as crianças fazem o uso da tecnologia de tal forma que muitas vezes "nem seus pais sabem ao certo como utilizar", eles baixam aplicativos, assistem videos, mandam mensagens utilizando o "internetês", tiram fotos, enfim, a agilidade que as crianças apresentam com as tecnologias é algo admiravel, como segue Staa (2011, p. 44 apud BERG, 2013, p. 33):

> Nosso assombro diante das habilidades técnicas das crianças do novo milênio não deixa dúvidas de que essa geração tem algo de diferente da nossa, que não dispunha de tanta tecnologia. Essas crianças manuseiam telefones celulares antes de saber falar, operam computadores, mouses e telas de toque sem que ninguém lhe ensine a fazer isso.

Dessa maneira, não podemos deixar de mencionar o campo educacional que, também, tem recebido um auxílio significativo devido a grande presença das TICs em ambientes de ensino-aprendizagem, as quais colaboram e facilitam as práticas educativas atuais.

**Tecnologias e educação**

Com a inserção das TICs no ambiente educacional, "os métodos tradicionais de ensino foram desafiados por vários métodos de ensino e aprendizagem tecnicamente aprimorados" (SCIENCEDAILY, 2015, tradução nossa) desafiando não só os métodos como também os profissionais da educação que são considerados como "imigrantes digitais" por apresentarem uma maior dificuldade de adaptação ao novo, ou seja, àquelas tecnologias que não fazem parte do seu cotidiano (LEMOS, 2009, apud BERG, 2013, p. 33) já que foram educados sem computadores e todas essas mídias digitais. Deste modo, os métodos, que antes se limitavam a papeis, giz e lousa, hoje são desafiados pelo rádio, TV e, principlamnete, pelos computadores e *internet*.

Considerando que "as primeiras iniciativas de inserção das TICs na Educação Brasileira ocorreram no início da década de 70" (AYRES, 20??), podemos destacar dois pontos, que são opostos entre si e que causam certa preocupação em relação à inserção das TICs na educação. O primeiro ponto refere-se preocupação da substituição dos professores pela máquina. Ao contrário, como ressalta Skinner (1972), "a máquina serviria para poupar tempo e trabalho, sendo que se ceder às funções mecânizadas às maquinas, o professor assumiria seu próprio papel como um ser humano indispensável", ou seja, com o acesso dos alunos aos computadores e principlamnete a internet

> faz mais do que necessário o auxílio do profissional da educação para orientação [...] nas pesquisas, seleções de informações, interpretação e compreensão já que a internet é uma grande fonte de informações e de formação (MEGID, 2014).

Ou seja, o computador não é capaz de desenvolver um melhoramento no ambiente de ensino-aprendizagem por si só, como é abordado no segundo ponto, o qual se refere ao excesso de otimismo sobre a tecnologia em relação à resolução de todos os problemas de aprendizagem. É evidente que a tecnologia não poderá cessar tais problemas por completo, pois isso não depende somente dela para tal. O que ocorre, com sua inserção na educação, é o auxílio pedagógico para professores e alunos e dependendo de como é usada, pode se tornar uma ferramente muito valiosa. Além disso, vale destacar o uso das TICs para o ensino-aprendizado de alunos com necessidades educacionais especiais, já que

> a utilização devidamente planejada e adequada pode viabilizar e favorecer o desenvolvimento e aprendizado do aluno com necessidade educacional

> especial, e ainda pode contribuir no seu processo de inclusão no contexto da escola regular (BORTOLOZZO e col., [2016], p. 3).

Dessa forma, podemos dizer que as TICs no ambiente educacional possibilitam

> situações de aprendizagem que favorecem a construção do conhecimento de forma mais atrativa, significativa, participativa e colaborativa tanto para os alunos de escolas regulares como para aqueles com necessidades educacionais especiais". (BORTOLOZZO e col., [2016], p. 4).

E, segundo a Dra. Soraia Silva Prietch, no VII Seminário de informática realizado em Sinop – MT (2017), um dos "aspectos negativos da informática é pensar que o computador é o centro principal das mudanças pedagógicas", claro que não podemos negar a relação entre a tecnologia e a educação, mas é aceitável que consideremos o computador como "um agente facilitador no processo de construção de conhecimento" (LOPES, [20??]). Sendo que o aspecto positivo se refere aos os estudantes, os quais devem assumir um papel mais atuante e o professor não deve ter o papel centralizado, mas sim o papel de mediador.

**As tecnologias e o ensino de línguas estrangeiras**

No campo educacional, as TICs também tem beneficiado a área referente ao ensino de língua estrangeira (doravante LE), já que, além de favorecer o trabalho do professor, as aulas podem se tornar mais diversificadas, dinâmicas e atrativas. Conforme Sharma e Barrett (2007, apud COURA-SOBRINHO e SANTOS, 2010, p. 46):

> O uso da tecnologia no ensino de idiomas pode ser motivador, a interatividade possível traz benefícios, além da vantagem do *feedback* nos materiais interativos. O ensino de idiomas pode se valer de uma combinação de recursos tecnológicos tradicionais com os ambientes interativos possibilitados pela nova tecnologia, promovendo a chamada *blended learning* (aprendizagem mesclada) [...] refere-se ao contexto de ensino de línguas que mescla o componente face a face em sala de aula convencional com um uso apropriado dos recursos tecnológicos.

Além do mais, temos que destacar o aluno atual, o "nativo digital" que "presta atenção em tudo e em nada ao mesmo tempo" (COURA-SOBRINHO e SANTOS, 2010, p.46). Se uma atividade não o cativa, não o atrai, ele rapidamente passará a outra atividade que o deixe empolgado, que o chame a atenção.

Vale destacar a crescente procura, nos últimos anos, pela aprendizagem de idiomas tem tornado os estudos de LE em ambientes virtuais mais comuns, seja pelo crescimento pessoal, profissional ou pela exigência da universidade. É importante salientar a disponibilização de cursos *onlines* que muitas instituições de ensino, principalmente universidades estão oferecendo, muitas vezes gratuitos, já que o acesso à *internet* está se tornando 'comum' entre os estudantes. Além do mais, a *internet* disponibiliza o acesso a uma infinidade de plataformas que tem por objetivo o ensino-aprendizagem de LE, com

possibilidade de acesso tanto pelo computador quanto pelo celular, sendo que algumas proporcionam uma interação com os nativos da LE, a qual os estudantes estão aprendendo.

Nesse contexto, em relação a todos esses dispositivos digitais disponíveis, o dispositivo portátil ganha destaque já que possibilita a interação através de mensagens escritas ou gravadas e chamadas de vídeo, em qualquer lugar, além de acesso aos materiais de texto, áudio e vídeo.

> Em suma a tecnologia atual não só disponibiliza, aos aprendizes, uma quantidade sem precedentes de *input* linguístico variado, como ainda apresenta flexibilidade e conveniência na manipulação, acesso e organização das informações (ZHAO, 2005, apud OLIVEIRA, 2013, p. 207).

Considerando que só "aprendemos a falar, falando", a interação/socialização, no processo de aprendizagem de uma LE com os nativos da língua a qual está se aprendendo, é de grande valor, como ressalta DeBot, Lowie e Verspoor (2007:11 apud PAIVA, 2014, p.146), "na perspectiva da teoria dos sistemas dinâmicos, a aquisição da lingua(gem) emerge da interação com outros seres humanos dentro de um contexto social". Sendo a língua, na visão de Smith, Kirby e Brighton (3003: 371 apud PAIVA, 2014, p. 146), é "um sistema culturalmente transmitido, o que significa que a aprendizagem é um processo iterativo que funciona tanto dentro do indivíduo como entre indivíduos no nível social, ou seja, na interação", podemos evidenciar de que a aquisição não se limita apenas em "adquirir estruturas gramaticais, mas de expandir um repertório de contextos comunicativos" (HOPPER, 1998: 171 apud PAIVA, 2014, p. 147).

No decorrer do processo de aprendizagem, é possível que, por serem "parte de um sistema dinâmico" as línguas, a língua materna e a LE, se interajam entre si, ocorrendo às trocas de palavras em determinadas conversas, como por exemplo, o uso de "*Oops!, Hello* ou *Oh my God"* ao invés do uso de "*Olá* ou *Ai meu Deus"*. "Quando aprendemos uma língua adicional, a interação entre as duas acaba afetando ambas" (DEBOT, LOWIE e VESPOOR, 2005: 122 apud PAIVA, 2014, p. 147). Não podemos deixar de citar os fatores que podem influenciar na questão da aquisição da LE, como acrescenta Larsen-Freeman (1997: 151 apud PAIVA, 2014, p. 146): "Idade, aptidão, fatores sociopsicológicos como a motivação e a atitude, fatores de personalidade, estilos cognitivos, hemisférios do cérebro, estratégias de aprendizagem, sexo, ordem de nascimento, interesses, etc.".

Tendo em consideração de que o processo da aquisição da LE não é linear e nem se compara a um cálculo de adição, em que os elementos aprendidos vão se somando, Paiva (2014) ressalta que "o sistema é aberto, e novos elementos vão entrando na interlíngua, que vai permanentemente se auto-organizando" e "embora o desenvolvimento seja gradual, mudanças repentinas no desempenho podem também acontecer" (LARSEN-FREEMAN, 2011:63 apud PAIVA, 2014, p. 146).

## Análise de entrevistas

Dando importância à definição, Brandão (2002) ressalta que as condições de produção "constituem a instância verbal de produção do discurso: o contexto histórico-social, os interlocutores, o lugar de onde falam, a imagem que fazem de si e do outro e do referente". Para analisar a forma em que as tecnologias estão sendo utilizadas e como elas auxiliam no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa (doravante LI) como LE, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores e alunos das práticas de ensino de línguas

estrangeiras do curso de licenciatura em LETRAS do município de Sinop. Todas as entrevistas foram realizadas dentro do *campus* universitário. Nesse sentido, ambos os entrevistados atuam nas práticas de ensino de LI como LE, tanto na universidade quanto em escolas de idiomas. Nas entrevistas foram feitas as seguintes questões:

- Utiliza tecnologia em sala de aula? Quais?
- De que forma essas tecnologias auxiliam no processo de ensino-aprendizagem dos alunos?
- Por que escolheu essa tecnologia?

Considerando que o discurso

> é o efeito de sentido construído no processo de interlocução [...] e que não é fechado em si mesmo e nem é do domínio exclusivo do locutor: aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do qual o se diz, para quem se diz, em relação aos outros discursos (ORLANDI, apud BRANDÃO, 2002, p. 89).

E a formação discursiva:

> [...] se define pela sua relação com a formação ideológica, isto é, os textos que fazem parte de uma formação discursiva remetem a uma mesma formação ideológica. A formação discursiva determina "o que pode e deve ser dito" a partir de um lugar social historicamente determinado. Um mesmo texto pode aparecer em formações discursivas diferentes, acarretando, com isso, variações de sentido (BRANDÃO, 2002, p. 90).

Analisemos as entrevistas a seguir. A primeira entrevista foi realizada com uma estudante do curso de LETRAS do município de Sinop que atua nas práticas de ensino de LI em uma escola de idiomas do mesmo município citado anteriormente, diante das questões propostas, em relação à primeira questão (Utiliza tecnologia em sala de aula? Quais?) obtemos o seguinte discurso da aluna, que será citada como 'A1':

> Sim, todos os dias, todas as horas. Computador, projetor, games. Computador e projetor, principalmente [...] e os chamados active books que são os livros que os alunos têm, eu tenho eles no computador, então eu trabalho no quadro [...], com o livro no quadro (A1, 2017).

Diante desse discurso é possível verificar que a entrevistada possui consciência de que a tecnologia está em todo o lugar e que faz o uso dela a todo o momento, ou seja, não é somente dentro do ambiente educacional que ela utiliza a tecnologia, pois faz parte de seu cotidiano. Seguindo com a segunda questão (De que forma essas tecnologias auxiliam no processo de ensino-aprendizagem dos alunos?) obtemos:

> Completamente, [...] auxiliam na facilidade com qual eles [...] vêem a matéria, no modo em que eles visualizam melhor o que estou trabalhando com eles, mais fácil para mim, também, trabalhar, porque já tenho uma tecnologia que me remete a algo mais fácil, mais inovador [...] (A1, 2017).

Ao analisarmos esse trecho, fica evidente a formação imaginária que a A1, enquanto na posição-sujeito professor tem de si mesmo e de seus alunos. Considerando que a formação imaginária, segundo Orlandi & Lagazzi-Rodrigues (2015), preside todo discurso, temos "a imagem que o sujeito faz dele mesmo, a imagem que ele faz de seu interlocutor, a imagem que ele faz do objeto do discurso [...]". Ou seja, para A1 a tecnologia a qual faz uso a auxilia na questão da rapidez e facilidade da exposição e aplicação da matéria. No caso dos alunos, a formação imaginária que A1, enquanto sujeito professor, possui é de que eles visualizam a matéria de forma mais simples, desconstruindo a ideia de que LI como LE é algo difícil de aprender, fazendo com que os alunos se desenvolvam mais nas aulas de LI. No terceiro trecho da entrevista, seguindo com a terceira questão, temos:

> *Porque eu trabalho numa escola de inglês, de curso de idiomas, então é* uma determinação, é uma coisa que todo mundo que trabalha lá faz e a gente tem as salas de aula já todas equipadas e programadas para ser trabalhado dessa maneira. Então, é uma escolha da franquia, da escola (A1, 2017).

Nesse discurso, está explicito que a escolha do uso de determinada tecnologia não depende da A1, mas sim da escola de idiomas. Levando em consideração de que "o silêncio não fala, ele é e significa [...], no silêncio o sentido é" (ORLANDI, 2007, p. 31) pode-se observar a relação de força existente entre o sujeito professor e a franquia citada pela A1, onde a autoridade maior é da escola de idiomas, já que a mesma determina a tecnologia a ser usada e todos os sujeitos quanto professores devem utilizar aquelas determinadas tecnologias.

A segunda, a terceira e a quarta entrevista foram realizadas com professores do curso de LETRAS do município de Sinop que atuam nas práticas de ensino de LI na universidade, tendo em consideração que alguns deles atuam nas práticas de ensino em escolas de idiomas do mesmo município citado anteriormente. Nos discursos que serão apresentados adiante, cada professor será citado como P1 (2ª entrevista), P2 (3ª entrevista) e P3 (4ª entrevista), respectivamente. Diante das entrevistas realizadas, obtemos o seguinte discurso, do professor P1, na primeira questão:

> Em sala de aula geralmente utiliza o data show, a lousa interativa, computador e o celular, esporadicamente (P1, 2017).

P1, enquanto posição sujeito-professor faz o uso de tecnologias portáteis, que está ao alcance de seus alunos. Na segunda questão, analisemos:

> Bem, o datashow é ótimo na questão do material audiovisual, porque eu consigo trabalhar um conteúdo, tudo o que eu uso no computador, eu consigo trabalhar lá sem que o aluno precise pesquisar na língua materna. Isso é muito

> útil na hora de ensinar o idioma em um método direto, apenas abordando a comunicação (P1, 2017).

Nesse trecho destacamos a formação imaginária do sujeito enquanto professor. Para P1, todas as tecnologias das quais faz uso, o auxilia tornando sua aula mais dinâmica e eficaz, sendo que para P1, se os alunos não precisam pesquisar a tradução de determinada palavra/frase é mais fácil a ela ensinar a LE. Ou seja, se eles entendem a palavra/frase na LE, P1 não tem a necessidade de se deslocar da LE para a língua materna (no caso o português) para explicar o significado de tal, sendo mais fácil e direto. Analisemos o terceiro discurso proveniente da terceira questão feita à P1:

> São as tecnologias que a escola disponibiliza. [...] A escola disponibiliza o computador com o datashow ou a lousa interativa. Poderíamos utilizar tablets? Poderíamos, mas teria que ter um tablet para cada aluno. Então, o celular eles já possuem [...] e se na próxima aula eu vou usar o celular eu aviso os alunos, porque às vezes a gente tem crianças que os pais não deixam que todos levem o celular sempre para a sala de aula, né, então eu falo assim: 'aula que vem nós vamos usar o celular durante a aula, vocês podem trazer, por favor'. E também porque é um material que eles têm acesso em casa. A gente às vezes manda 'tarefinha' para eles [...] na hora de praticar a pronúncia eu vou falar: [...] 'okay', agora vocês vão mandar um áudio para mim' [...], eu falo o que cada um tem que melhorar na questão da pronúncia e eles vão me mandando áudio daquele conteúdo até eu ver que está perfeito (P1, 2017).

Diferentemente de A1, P1 pode fazer o uso de várias tecnologias, não só as que a instituição disponibiliza. Mas de qualquer forma podemos ver a relação de força existente entre a fala de P1 , mais precisamente, na última frase do discurso, já que os alunos são determinados a enviar áudios devido à dificuldade de pronúncia, até que P1 verifique que está "perfeito"/correto aos seus ouvidos. Em relação ao professor P2 com a primeira questão, temos:

> [...] Eu uso computador, datashow, computadores do laboratório [...], livros que é tecnologia, materiais que envolvem produção por meio da tecnologia. Ah e também o smartphone [...]. São materiais que a gente usa como recursos para ensinar, trazem conteúdos e ajudam como artefatos culturais que se constitui em meios, também, que auxiliam no ensino (P2, 2017).

Por meio desse discurso, P2 possibilita verificar a visão que possui da palavra tecnologia. Na terceira questão realizada na entrevista, temos:

> Por disponibilidade, eu acho que porque é culturalmente também, são tecnologias que estão inseridas agora no ambiente acadêmico, nas escolas, questões culturais eu acho que trazem também a questão da possibilidade, por exemplo, a própria evolução tecnológica que nos propiciou o datashow, [...]

> mas eu sonho com um dia ainda em que eu vou trazer um datashow com todas as informações na palma da mão e projetar [...] (P2, 2017).

Nesse trecho, podemos ver a formação imaginária de P2 enquanto na sua posição sujeito professor e a relação de evolução e desenvolvimento tecnológico para a sala de aula. Pode-se observar um otimismo referente à tecnologia explícito na última frase do discurso. Em relação ao professor P3, temos:

> Projetor, áudio. De tecnologia é só, acho que são só essas possibilidades" (P3, 2017).

Considerando que a formação discursiva, é possível verificar que o uso de tecnologia, em relação à educação, para P3 é limitado dentro da sala de aula. Seguindo com a segunda questão, temos:

> Ah auxilia, na língua inglesa poderia dizer? [...] O áudio vai auxiliar em pronúncia, entendimento, listening, entender diversas pessoas, diversos sotaques, diversas velocidades, [...] diversos ritmos e a escrita, isso seria o áudio. A imagem vai facilitar, principalmente, para aqueles alunos que são visuais no aprendizado [...]. Temos alunos que conseguem aprender muito mais desenvolver muito mais o que está estudando através da visualização, vendo o que está escrito, principalmente no inglês onde você ouve uma coisa e escreve outra, geralmente [...]. É sempre assim, então você vai ouvir uma coisa e você vai escrever outra, então nada melhor do que ter um áudio e poder ouvir isso e o slide na tela ou alguma coisa para ele poder ver e visualizar como seria a escrita disso (P3, 2017).

Nessa segunda análise, vemos que, embora o uso de tecnologia pareça limitada na visão de P3, enquanto sujeito professor, a formação imaginária a cerca das tecnologias das quais faz o uso o possibilita trabalhar todas as habilidades da LI: *Speaking, Listening, Writing* e o *Reading*. Na última questão, temos:

> Não outras por que, na verdade, não vejo outras possibilidades, de tecnologias. Tecnologias mesmo [...], porque aí existem brincadeiras, existem jogos, existe papel, existe cartolina, existem outras coisas, mas quanto à tecnologia, hoje eu só vejo o projetor e áudio (P3, 2017*).*

A formação imaginária de P3 acerca das tecnologias parece ser bem limitada. Aparentemente pela análise, para P3 a tecnologia seria apenas aquelas em que você necessita de uma "bateria" ou um cabo plugado "na tomada". É importante ressaltar que a tecnologia está presente em todas as formas, sejam simples ou não, ou seja, até o papel citado é uma tecnologia. Desta forma, o professor de educação escolar Vincent Cho da universidade de Boston (*Boston College*) ressalta que "[...] as atitudes dos professores são cruciais para o sucesso das iniciativas de alta tecnologia. Os professores são as pessoas que irão revolucionar

as escolas. A tecnologia é apenas um ponto de partida [...]" (SCIENCEDAILY, 2015, tradução nossa).

## Considerações finais

Embora se fale tanto sobre as TICs na educação e a forma como estão sendo usadas pelos profissionais da educação nos ambientes escolares, é de grande valia ressaltar que os "imigrantes digitais" precisam ser capacitados para que possam fazer o uso pedagógico das TICs a fim de tornar sua aula mais interativa e dinâmica, já que os "nativos digitais" podem facilmente serem distraídos por qualquer outra atividade, como o caso do celular. Além do mais, a capacitação, a disposição de recursos e um ambiente adequado não bastam. É importante que o professor saiba utilizar as TICs a favor da educação, ou seja, saber fazer o uso adequado em espaços e tempos diferentes do habitual sendo favorável para a construção do conhecimento tanto seu quanto de seu aluno.

## Referências

AYRES, Sandra Regina Braz. **A inserção das tecnologias da informação e da comunicação na educação brasileira**. [2016].

BERG, Amanda Silva Pereira. **As tecnologias a favor das pessoas com necessidades educacionais especiais.** Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/96067/000911614.pdf?sequence=1. Acesso em: 3 de jul de 2017.

BORTOLOZZO, Ana Rita Serenato; CANTINI, Marcos César; ALCANTARA, Paulo Roberto. **O uso das TICs nas necessidades educacionais especiais: uma pesquisa no estado do Paraná.** Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia/anarita.pdf. Acesso em: 5 de jul de 2017.

BRANDÃO, Elena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. – 8ª ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002. (Coleção pesquisas).

COURO-SOBRINHO, Jerônimo; SANTOS, Roberto Márcio dos**. English teachers no Brasil do século 21: o que a Web e as novas tecnologias trazem para a aula de inglês?** In: JÚLIO CÉSAR ARAÚJO; SAMUEL DE CARVALHO LIMA; MESSIAS DIEB. (Orgs.). *Línguas na Web: links entre ensino e aprendizagem.* Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. 320 p. – (Coleção linguagens).

HAYASAKA, Enio Yoshinori.; NISHIDA, Silvia Mitiko. **A origem do papel.** Disponível em:http://www2.ibb.unesp.br/Museu_Escola/Ensino_Fundamental/Origami/Documentos/indice_origami_papel.htm. Acesso em: 3 de jul de 2017.

JR, lynn. White . **Tecnologia e invenção na Idade Média**. In: RUY GAMA. (Org.). *História da técnica e da tecnologia.* – São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1985. (Biblioteca universitária básica: Engenharia e tecnologia; v. 4)

LOPES, Diana Vasconcelos. **As novas tecnologias e o ensino de línguas estrangeiras.** [20??]

MACEDO, Tangreyse Ehalt; FOLTRAN, Elenice Parise. **As tecnologias da informação e comunicação como ferramenta de enriquecimento para a educação.** Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/61-4.pdf. Acesso em: 3 de jul de 2017.

MEGID, Cristiane Maria. **A leitura do hipertexto e o ensino de língua portuguesa**. In: CARMEN ZINK BOLOGNINI. (Org.). *A língua portuguesa: novas tecnologias em sala de aula*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2014. (Série Discurso e Ensino)

OLIVEIRA, Eliane Carolina de. **Navegar é preciso! – o uso de recursos tecnológicos para um ensino-aprendizagem significativo de línguas estrangeiras.** In: ARIOVALDO LOPES PEREIRA; LILIANA GOTTHEIM. (Orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso.* – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. 244 p.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. – 6ª ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. **Introdução às ciências da linguagem - Discurso e textualidade (Orgs.).** - 3ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Aquisição de segunda língua**. – 1ª ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 200 p. (Estratégias do ensino; 48).

SCIENCEDAYLY. **Devices or divisive: Mobile technology in the classroom.** Disponível em: https://www.sciencedaily.com/releases/2015/04/150417185953.htm. Acesso em: 3 de jul de 2017.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino**; tradução de Rodolpho Azzi. São Paulo, Herder, Ed. da Universidade de São Paulo, 1972. 260 p. ilust. (Ciências do comportamento).

# PODCAST: UMA FERRAMENTA DE AUXÍLIO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Joice Mendes dos SANTOS[55]
Universidade do Estado de Mato Grosso
Sandra Regina Braz AYRES[56]
Universidade do Estado de Mato Grosso

**RESUMO**: Com o avanço tecnológico quase todos os ambientes têm sido tomados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) que, consequentemente, vem influenciando várias esferas da vida social. Sendo assim, a educação não poderia ficar de fora, já que nossos alunos estão conectados a todo o momento desde que nasceram resultando na denominação dada a eles como nativos digitais, que refere-se tanto pelo constante contato quanto pela facilidade de manusear as tecnologias atuais. Essas tecnologias inseridas na educação trouxeram consigo o desafio de adaptação ao novo e a possibilidade aos professores de desenvolverem aulas diversificadas, dinâmicas e atrativas. Desta forma, o presente artigo tem por objetivo tratar do uso das tecnologias em sala de aula, com o destaque para a ferramenta podcast e a sua inserção nos ambientes educacionais como instrumento de auxílio no processo de ensino-aprendizagem. Por se tratar de uma ferramenta que possibilita acesso fácil e rápido as informações e entretenimento, além da possibilidade do desenvolvimento com diversos assuntos, esta foi utilizada em uma proposta de sequência didática, a qual possibilita exercitar várias habilidades dos alunos, incluindo a visão crítica acerca das várias informações as quais estão expostos diariamente, sendo capaz de filtrá-las julgando-as relevantes ou não para a construção de seu conhecimento. Este trabalho expõe a tecnologia e a sua integração na educação, destacando o perfil dos alunos atuais, seguindo com o instrumento tecnológico podcast na educação e uma proposta de sequência didática no decorrer do artigo. Considerando que estamos em um momento de grande avanço da tecnologia digital, este artigo demonstra uma das várias possibilidades disponíveis para trabalhar com a tecnologia na educação, contribuindo com o processo de ensino e de aprendizagem e a inclusão digital dos discentes, nesse ambiente que é de suma importância para a sua formação como cidadão.
PALAVRAS-CHAVE: Podcast; Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC); Educação.

***ABSTRACT:*** *The technological advance shows how much our surroundings have been taken by Information and Communication Technologies (ICTs) that, consequently, has been influencing all spheres of social life. Therefore, education could not be left out since our students are connected at all times since they were born resulting in the denomination digital natives, which refers to the frequent contact and to the readiness of handling the current technologies. In education, these technologies have brought the challenge to adapt to the new and the possibility to develop dynamic and attractive classes. Thus, the aim of this paper is to deal with the use of technologies in the classroom, highlighting the podcast and its insertion in educational environments as an aid tool in the teaching-learning process. The reason to choose podcast is because it is a tool that no only allows easy and quick access to information and entertainment but also enable the development of different subjects. With this intention, we used in a proposal of a didactic sequence, which enables students to exercise their skills such as criticality about the several information that they are exposed daily, being able to judge the information's relevance*

*(or not) for their knowledge. This paper exposes the technology and its integration in education highlighting the profile of the current students, following with the technological podcast instrument in education and a proposal of a didactic sequence. Seeing that we are in a great moment of digital technology advance, this article shows one of several possibilities available to work with the technology in the education, collaborating with the teaching-learning process and the digital inclusion of the students.*
*KEYWORDS: Podcast; Information and Communication Technology (ICT); Education.*

## Introdução

É notável que nos últimos anos houve grandes avanços e transformações na área tecnológica e científica que, consequentemente, tem afetado e continua afetando as "várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais [...]"(CARVALHO, 2009, p. 2), modificando nossos comportamentos, relações sociais, a visão de si próprio e a visão mundo. Nesse contexto, é notável que as Tecnologias da Informação e Comunicação (doravante TIC) tem se expandido de tal forma que praticamente todos os ambientes têm sido tomados por ela, tornando-se quase impossível encontrar locais dos quais não esteja presente. Assim, não poderíamos deixar de destacar a educação, a qual também tem sido beneficiada com as TICs. Conforme Chagas et al (2008, *apud* CATHARINA 2015, p. 26):

> A sociedade contemporânea passa por muitas alterações na tecnologia, mudando a forma com que os seres humanos se relacionam e interagem. Nesta situação, citam que a mudança na aprendizagem é indispensável, levando em consideração a forma como esses indivíduos interagem com as novas tecnologias presente no cotidiano em que vivem.

Desta maneira, podemos dizer que, diante desses avanços tecnológicos, os professores se deparam com desafios e oportunidades. Os desafios referem-se ao uso das TIC em suas aulas e a sua adaptação ao novo, já que foram educados sem computadores e mídias digitais[57], e as oportunidades que se relacionam com a criação de métodos diferentes e mais criativos proporcionando uma aula mais diversificada, dinâmica e atrativa, utilizando essas ferramentas para cativar o nativo digital[58], como segue Carvalho (2009):

> Não basta à escola adquirir recursos tecnológicos e materiais pedagógicos sofisticados e modernos, mas os professores limitarem-se apenas ao treinamento para o uso destes. Faz-se necessário na educação, construir novas concepções pedagógicas elaboradas sob a influência do uso dos novos recursos tecnológicos que resultem em práticas que promovam o currículo nos seus diversos campos dentro do sistema educacional. Desta forma, os recursos tecnológicos podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem, promovendo uma educação mais estimuladora, ganhando destaque enquanto recurso pedagógico.

Em outras palavras, não é suficiente apenas a disponibilização de recursos tecnológicos por parte da instituição educacional e o treinamento dos docentes a cerca desses recursos.

[57] Os "imigrantes digitais": definição dada àqueles que nasceram antes de 1980, já que no período em que nasceram não havia tantos recursos digitais como hoje, consequentemente necessitam de um maior esforço para o uso com qualidade das tecnologias atuais.
[58] Definição dada por Lemos (2009, apud BERG, 2013, p. 33) à relação criança-tecnologia, pelo fato de conseguirem facilmente manusear as midias digitais.

Embora necessário o que foi citado anteriormente, é também de grande importância que os professores saibam utilizar tais recursos em ambientes educacionais como auxílio e contribuição no processo de ensino-aprendizagem construindo e difundindo o conhecimento dos discentes. Assim, as mídias que podem ser integradas nos ambientes educacionais possibilitam, de certa forma, a potencialização dos resultados do trabalho pedagógico, já que auxilia tanto o professor, em suas atividades, quanto os alunos em relação à seleção de informações e criticidade, como segue Belloni (2005 *apud* BARROS & MENTA, 2007, p. 1):

> Desde os anos de 1970, [...] no mundo inteiro vem se discutindo sobre: a educação para as mídias, cujos objetivos dizem respeito à formação do usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de informação e comunicação, onde ao considerar-se a integração destas mídias enquanto Tecnologia Digital.

Desta maneira, é de suma importância que o professor utilize as mídias digitais, mas de forma que essas desenvolvam a criticidade e a criatividade dos alunos, ou seja, o professor não deve inserir as TICs apenas por inserir, ele tem que possibilitar que o aluno desenvolva seu senso crítico através das TICs, desse modo, quando estiver à frente de determinada informação, ele possa julgar relevante ou não para a contribuição de seu conhecimento.

**Nativos digitais**

Para trabalhar com as mídias digitais em sala, é mais do que necessário que saibamos o perfil do discente atual, o nativo digital, como Catharina (2015) caracteriza:

> De acordo Prensky (2001 *apud* DUQUEVIZ, 2012), "nativos digitais" são pessoas que nasceram e cresceram na era digital e não conheceram o mundo sem tantas tecnologias. Essas pessoas nasceram na década de 1980 em diante, eles tem a capacidade de assistir televisão, ir para o computador e conversar com amigos nas redes sociais, pesquisar na internet, baixar arquivos e fazer várias coisas ao mesmo tempo. Desde que nasceram seu modo de pensar foi influenciado pela velocidade e complexidade que o mundo está vivendo na atualidade.

Ou seja, nativos digitais são aqueles que já nasceram nesse mundo tão tomado pelas tecnologias e que possuem uma maior habilidade de "manuseá-las" realizando múltiplas tarefas. Assim, as aulas tradicionais, as quais se utilizam apenas de cadernos e livros para trabalhar já estão "ultrapassadas", embora sejam recursos tecnológicos necessários, não são os únicos a serem utilizados. Desse modo, sabemos que as aulas consideradas tradicionais se tornam algo "chato" e nada atraente na visão dos nativos digitais, sendo visível que "essa geração demonstra resistência ao modelo de educar tradicional, exigindo novas práticas pedagógicas. Para elas a tecnologia não é novidade e manejam celulares, computadores, tablets, entre outros recursos, com muita facilidade" (CATHARINA, 2015, p. 26), o que se faz mais do que necessário o uso das TICs para cativá-los nesse ambiente de suma importância para a sua formação como cidadão.

De um lado, temos os nativos digitais que nasceram, cresceram e vivem diante da tecnologia, onde passam o maior tempo em frente aos computadores, *tablets* e celulares, seja jogando, acessando redes sociais, lendo ou assistindo vídeos, eles estão conectados a todo o instante, pois isso faz parte de seu cotidiano desde que nasceram. Do outro lado temos os "imigrantes digitais" que são considerados as pessoas menos acostumadas com toda a mídia digital disponível hoje, ou seja, aqueles que quando nasceram e no período em foram crescendo não tinham tanto contato com as tecnologias digitais, aprendendo a utilizar os

mesmos ao longo de sua vida. Dessa forma, como define Santos, Scarabotto e Mattos (2011, p. 844 *apud* CATHARINA, 2015, p. 27), os imigrantes digitais são aqueles que:

> [...] nasceram em outro meio, não dominado pelas tecnologias digitais, seu modo de aprender foi outro. Dessa forma a convivência entre nativos e imigrantes pode ser conflitante. A formação do professor imigrante diverge da forma como seus alunos, nativos digitais, percebem o conhecimento e o meio em que vivem.

Embora os nativos digitais possuam maior acesso aos recursos tecnológicos, diferentemente do professor, durante seu processo de ensino-aprendizagem, não podemos considerar isso como um grande problema, pelo contrário, é necessário que o professor busque conhecimento a cerca das TICs e veja isso como uma forma de crescimento do conhecimento tanto dele quanto de seus alunos. Assim, se as TICs forem usadas com sabedoria e qualidade tornando as aulas mais dinâmicas e com a finalidade de cativar o aluno, o possibilitando desenvolver a criticidade e a criatividade, o "seu interesse pela aprendizagem se dará de forma mais significativa, já que estão acostumados a interagir com esses recursos tecnológicos desde que nasceram" (CATHARINA, 2015, p. 28), ou seja, a inserção e utilização adequada das TICs desafiarão e promoverão uma maior curiosidade dos alunos, tornando-os mais ativos em sala de aula.

**Podcast e educação**

Segundo Luiz e Assis (2009, *apud* ASSIS, 2011, p. 45) citado por Catharina (2015, p. 15):

> A explicação mais aceita diz que a expressão podcasting surgiu da junção do prefixo "Pod", proveniente do nome do aparelho reprodutor de mídias da Apple, o iPod, com o prefixo "casting", derivada da palavra broadcasting, ou ampla transmissão, palavra utilizada para descrever a transmissão de programas de televisão ou rádio.

Por unir informação e entretenimento, o *podcast* é considerado uma excelente ferramenta no campo educacional, sendo que no Brasil, o uso dessa ferramenta ainda não é tão grande e a sua inserção é bem recente. Diferentemente de outros países, os quais já vêm fazendo o uso dessa ferramenta há muito tempo. No ambiente de ensino-aprendizagem, o *podcast* é uma ferramenta que pode ser utilizada para desenvolver várias habilidades dos educandos, além de se tornarem pesquisadores, o uso dessa ferramenta possibilita uma visão mais crítica sobre o tema abordado. Alguns *podcasts* podem envolver além dos áudios, os vídeos, segundo Catharina (2015):

> Podcasting é o conceito de baixar várias formas de programa de áudio/vídeo na forma de arquivos digitais que podem ser ouvidos a qualquer momento. Podcasting não se refere ao ato de baixar músicas individuais. Podcasting se refere ao ato de baixar arquivos de áudio/vídeo online na forma de programas (como talkshows ou um programa musical com apresentador), geralmente como um download automático que pode ser ouvido segundo a conveniência do usuário (WEBSTER, 2009, p. 9 *apud* ASSIS, 2011, p. 54).

No ambiente educacional, essa ferramenta é poderosa no quesito de chamar a atenção dos estudantes, além do mais, se utilizada em uma sequência didática onde os alunos criarão seus próprios *podcast,* essa ferramenta possibilitará o acesso à informação desenvolvendo as habilidades da escrita, da fala, a gestão de tempo e o trabalho em equipe pelo fato de precisar pesquisar para escrever o roteiro e falar para a gravação. Por ter que pesquisar e refletir sobre a informação a ser passada, o aluno tem a possibilidade de desenvolver uma visão mais crítica, selecionando e filtrando as informações que seriam necessárias a ele mesmo e ao seu "público" alvo. Dessa forma, o uso do *podcast* em sala de aula também pode ser considerado uma nova forma de comunicação tecnológica:

> A presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação. Cada vez mais, elas fazem parte do nosso cotidiano [...]. Além disso, as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação [...] (LORENZI & PÁDUA, 2012, p. 37).

Considerando o *podcast,* além de possibilitar o fácil acesso a informação e poder ser ouvido em qualquer lugar, mesmo sem internet se for feito o seu *download*, é uma grande possibilidade para que os alunos tenham acesso à informação onde quiserem e desejarem. Assim, apresentamos a seguir uma possibilidade de sequência didática, a qual pode ser adaptada e aplicada em qualquer disciplina escolar a fim de auxiliar os alunos no desenvolvimento do conhecimento a cerca de diversos assuntos.

## Sequência didática

Para desenvolver uma sequência didática (doravante SD) com alguma tecnologia é de suma importância que o professor apresente essa ferramenta para a sala, explicando o que é, como funciona e como o aluno pode utilizá-la para o seu conhecimento. Após a apresentação de tal ferramenta, destacamos aqui o uso do *podcast,* é necessário que o professor escolha o que ele quer desenvolver com essa ferramenta, quais objetivos quer atingir ao fazer o uso do *podcast.* No caso, tomemos o entendimento e explicação para a turma, de certo tema, que pode ser escolhido pelo professor através de sorteios – ou deixar aberto para a turma e/ou grupo escolher – sobre o assunto que será pesquisado e abordado no *podcast.* Após, o professor pode levar os alunos ao laboratório se for possível para que façam pesquisas a respeito do tema escolhido, mas também há a possibilidade de ser deixada como tarefa de casa para trazer na próxima aula para o desenvolvimento do roteiro.

Apresentamos a seguir uma proposta de SD, seguindo o esquema apresentado por Dolz et al (2013, p.83), que pode ser adaptada dependendo dos objetivos do professor.

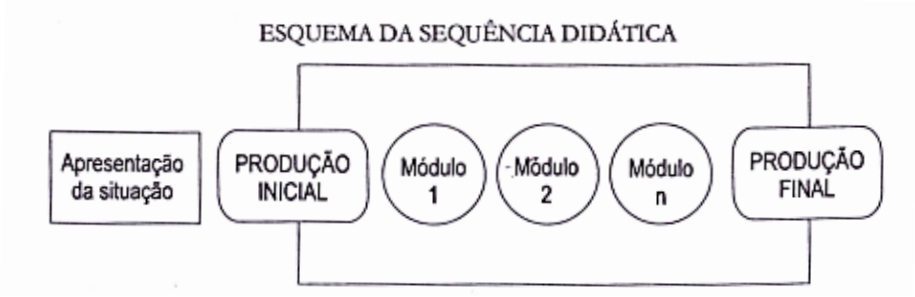



Figura 1 - Esquema da sequência didática. Dolz, Noverraz e Schneuwly. 2010, p.83

| | |
|---|---|
| **PROFESSOR** | XXX |
| **ESCOLA** | Escola XXXX |
| **DATA** | 01/08/2017 |
| **DURAÇÃO** | 12 horas (3 aulas de 4 horas cada). |
| **PÚBLICO ALVO** | Ensino Médio (1º, 2º e 3º). |
| **TEMA** | Podcast: Uma ferramenta de auxílio no processo de ensino e aprendizagem. |
| **OBJETIVO GERAL** | Induzir o aluno a desenvolver um olhar mais crítico frente às informações nos ambientes digitais, julgando-as relevante ou não para a contribuição de seu conhecimento. |
| **OBJETIVOS ESPECÍFICOS** | • Desenvolver as habilidades da escrita, da fala, a gestão de tempo e o trabalho em equipe;<br>• Pesquisar, refletir e selecionar informações relevantes;<br>• Saber utilizar as tecnologias para construir e difundir o conhecimento;<br>• Compreender a prática de produção e organização de conteúdos em ambientes digitais;<br>• Conhecer o *podcast*, o *audacity* e a plataforma *soundcloud*. |
| **METODOLOGIA** | **MÓDULO I (**01/08/2017) - 04 horas/aulas<br>**1º Momento/Tempo estimado**: 1h40min<br>A professora irá questionar os alunos sobre o *podcast.* Se conhecem essa ferramenta, se já utilizaram ou desenvolveram (criaram) um *podcast*. Em seguida, passa o vídeo intitulado *"O que é podcast?"*, seguindo de sua explicação sobre essa ferramenta. Após, a professora apresenta um podcast para os alunos ouvirem: "*Podcast Cultura e Educação",* seguindo com alguns comentários e indagações da professora para os alunos. Depois dessa socialização, a professora explica que realizará uma atividade avaliativa através do uso dessa ferramenta que será criado pelos alunos. Mostrando como serão os processos e o que devem fazer em cada um até chegarem à produção final do *podcast* e a sua publicação na plataforma *soundcloud*, destacando que a atividade estará em constante avaliação. Para a edição do áudio, a professora pode mostrar uma possibilidade a ser utilizada pelos alunos com o *software audacity,* passando o vídeo *"Como gravar e editar seu áudio no audacity \| Pixel tutoriais*" para que eles conheçam essa ferramenta. Em seguida, a professora expõe um exemplo de roteiro a seguir para a produção de um *podcast:*<br>1. Abertura: Uma música breve (30 segundos no máximo);<br>2. Introdução: Necessário um aluno apresentando os demais integrantes do grupo, seguido do assunto que irão comentar (de 20 a 35 segundos);<br>3. Após a introdução: Pode colocar um efeito sonoro ou uma parte de uma canção (10 segundos no máximo);<br>O assunto pode ser dividido em até três tópicos, como o inicio (tópico I) meio (tópico II) e fim do assunto (tópico III).<br>4. Tópico I: Pode iniciar uma conversa (até 3 minutos);<br>5. Tópico II: Desenvolvimento do assunto (até 3 minutos);<br>6. Tópico III: Finalizar assunto (até 3 minutos);<br>7. Finalização: Nesse momento, os alunos podem fazer |

| | |
|---|---|
| | alguns comentários breves sobre o assunto abordado, agradecer o público e aos convidados, finalizando o áudio dizendo o que será tratado no próximo "show" (até 2 minutos);<br>8. Fechamento do *podcast* com uma música (de 15 a 30 segundos).<br>Explica o exemplo do roteiro e expõe os assuntos a serem tratados, considerando que devem ser utilizados assuntos relacionados às matérias que estão estudando: inglês, português, história, geografia, matemática, física, quimica, sociologia, filosofia, etc., para o trabalho com a interdiciplinaridade. O assunto a ser escolhido fica a critério do aluno, mas restrito as matérias que estuda. Após o professor pede aos alunos que façam os grupos de quatro a cinco integrantes (no máximo) e decidam seus temas.<br>**2º Momento / Tempo estimado**: 1h40 minutos<br>Nesse segundo momento, depois da formação dos grupos e escolha do tema que será anotado para acompanhamentos e avaliações futuras dos alunos, o professor pode levá-los ao laboratório – caso o laboratório esteja indisponível, pode utilizar o celular em sala – para a pesquisa do tema que será abordado no trabalho. O professor deve deixar claro aos alunos que nessa aula quer uma pré-apresentação estrutural do tema dentro do roteiro exposto anteriormente. Sendo que na próxima aula os alunos devem apresentar o tópico I, II, III do *podcast* prontos para que o professor possa os orientar no trabalho. |
| | **MÓDULO 1I (**01/08/2017) - 04 horas/aulas<br>**3º Momento /Tempo estimado**: 1h40 minutos<br>Nesse momento, o professor irá conversar com cada grupo, sendo necessárias anotações para futuras avaliações. Nessa conversa o professor irá pedir para que os alunos exponham a pesquisa feita para poder orientá-los sugerindo a inclusão ou retirada de certa informação. É importante que durante as sugestões o professor indague os alunos fazendo-os refletir a cerca da informação pesquisada. Sendo que os alunos devem continuar a desenvolver o roteiro, utilizando o celular em sala para auxilio.<br>**4º Momento / Tempo estimado**: 50 minutos<br>Neste momento os alunos devem finalizar suas pesquisas e o roteiro para que sejam entregues e avaliadas pelo professor para que deem início as gravações. Sendo que se o professor – ou algum aluno - não possuir microfones para as gravações, os alunos podem fazer através de seu *smartphone.* As atividades dos alunos serão entregues na próxima aula para a continuação das atividades.<br>**5º Momento/Tempo estimado**: 50 minutos<br>O professor entregará os roteiros para que os alunos possam organizá-los modificando o que for necessário. Considerando que o professor estará em constante avaliação ainda auxiliando os alunos nas produções. Neste momento deve ficar claro que na próxima aula, os alunos já devem trazer as gravações do tópico **I, II, III e a finalização** do *podcast* pronto para que o professor possa os ajudar nas edições que será feita no laboratório, além do mais os alunos devem trazer as músicas de *intro, efeitos* e a música de *finalização*. Se algum aluno quiser editar o trabalho em casa poderá ser feito sendo que deve trazer na próxima aula para que o professor possa ver o trabalho editado. |

| | |
|---|---|
| | **MÓDULO 1II (**01/08/2017) - 04 horas/aulas<br>**6º Momento/Tempo estimado**: 3h20 minutos<br>Esse momento ficará para a edição do áudio com o auxílio do professor no laboratório. Sendo que os alunos devem trazer os áudios e as músicas de *intro, efeitos* e a música de *finalização.* Para finalizar o trabalho que será apresentado para a turma na próxima aula.<br>**MÓDULO 1V (**01/08/2017) - 04 horas/aulas<br>**7º Momento/Tempo estimado**: 1h40 minutos<br>Este momento será o de exposição do trabalho para a turma, sendo que o professor irá avaliar a apresentação do áudio dentro de seus critérios avaliativos. Ao finalizar esta aula, os alunos devem publicar os áudios na plataforma *soundcloud* sendo que os mesmos devem interagir nesta plataforma através de comentários e compartilhamentos em suas redes sociais.<br>**Avaliação:**<br>Avaliação constante do início ao fim do trabalho destacando:<br>• Participação e desempenho dos alunos durante o processo de produção do trabalho;<br>• Edição e apresentação do trabalho;<br>• Desenvolvimento do tema escolhido; |
| **RECURSOS** | Computador, Projetor, Caixas de Som, Lousa, Canetões, Celular, Gravador de Voz, *Software Audacity,* Plataforma *Soundcloud, YouTube.* |
| **ANEXOS** | Vídeos utilizados:<br>*"O que é podcast?".* Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tfTf8LZZX0M. Acesso em: 29 de jul de 2017.<br>"*Podcast Cultura e Educação".* Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZnKBiIF9DB0. Acesso em: 29 de jul de 2017.<br>"*Como gravar e editar seu áudio no audacity \| Pixel tutoriais*". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=nOc4t6bnVMM. Acesso em: 29 de jul de 2017. |

SD desenvolvida pelo autor (2017).

Vale ressaltar que essa SD é apenas um exemplo e que pode ser modificado de acordo com o tema e conforme o professor preferir. Para a edição de áudio, o professor pode os auxiliar os alunos ou os discentes podem editar sozinhos em casa utilizando um *software* de edição de áudio como o *audacity*[59] que foi citado na SD, mas que não impede de utilizar outros *softwares*.

Para uma maior distribuição, acesso e interação dos alunos com o áudio pronto, o professor pode utilizar a plataforma online chamada *soundcloud*[60] para a publicação de áudios, criando uma conta com o perfil da turma, da matéria ou até da instituição em que foi realizada a atividade, como foi ressaltado na SD acima. Nesta plataforma, há a possibilidade dos alunos interagirem por meio de comentários podendo compartilhar os áudios em suas redes sociais. O uso do *podcast* na educação é muito valioso pelas habilidades e desenvolvimentos que possibilita em relação ao conhecimento do aluno, além disso, o *podcast* pode ser utilizado em qualquer disciplina já que possibilita a criação de diversos assuntos.

[59] *Software* disponível para *download* em: http://www.audacityteam.org/download/. Acesso em 24 de jul de 2017.
[60] Plataforma online gratuita para a publicação e acesso a áudios. Disponível em: https://soundcloud.com/. Acesso em 24 de jul de 2017.

## Considerações finais

Nessa era digital é muito importante a inserção das TICs na educação, já que os discentes atuais nasceram, cresceram e estão vivendo rodeados por mídias digitais a todo o momento. Isso faz necessária a colaboração de toda a comunidade escolar, ou seja, a escola disponibilizar os recursos, os professores - imigrantes digitais, que nasceram e cresceram sem muito contato com toda essa mídia digital - devem se capacitar e tornarem pesquisadores para conseguir desenvolver atividades com o uso adequado das TICs que possibilitem o desenvolvimento crítico e criativo dos alunos, para que possam julgar tais informações, dos quais são expostos diariamente seja na TV, rádio ou na internet, relevantes ou não para a construção de seu conhecimento.

Além disso, o professor deve sair da posição central, de detentor de todo o conhecimento e passar para o papel de mediador e os alunos precisam assumir um papel mais atuante. Com a inserção do *podcast* em sala de aula, o professor poderá fazer com que os alunos se tornem pesquisadores desenvolvendo novas habilidades, incluindo o exercício da escrita, da fala, da gestão de tempo e o trabalho em grupo, assim aprimorando seu aprendizado de uma forma mais estimulante e inovadora com uma visão mais crítica através da reflexão dos temas abordados na atividade do *podcast.* Embora a tecnologia possibilite um grande auxilio no ambiente de ensino-aprendizagem, é importante salientar que a tecnologia não irá resolver os problemas referentes à educação por si só, o que pode ocorrer é a colaboração "se for usada adequadamente, para o desenvolvimento educacional de nossos estudantes" (MASETTO, 2004, p. 139).

## Referências

BARROS, Gílian C.; MENTA, Eziquiel. **Podcast: produções de áudio para educação de forma crítica, criativa e cidadã**. Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación. www.eptic.com.br, vol. IX, n. 1, ene. – abr. /2007.

BERG, Amanda Silva Pereira. **As tecnologias a favor das pessoas com necessidades educacionais especiais**. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/96067/000911614.pdf?sequence=1. Acesso em: 29 de jul de 2017.

CARVALHO, Rosiani. **As tecnologias no cotidiano escolar: possibilidades de articular o trabalho pedagógico aos recursos tecnológicos**. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1442-8.pdf. Acesso em 20 de jul de 2017.

CATHARINA, Franciele Santa. **Um estudo sobre os podcasts na Educação Infantil**. 2015. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/133899/000980199.pdf?sequence=1. Acesso em: 20 de jul de 2017.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros Orais e Escritos na escola/ tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

LORENZI, Gislaine Cristina Correr.; PÁDUA, Tainá-Rekã Wanderley de. **Blog nos anos iniciais do fundamental I: A reconstrução de sentido de um clássico infantil**. IN: ROXANE ROJO, EDUARDO MOURA. (Orgs.). Multiletramentos na escola. – São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264 p. (Estratégias de Ensino; 29).

MORAN, José Manuel.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000. 176 p. – (Coleção Papirus Educação).

# UMA ANÁLISE ACERCA DA MANUTENÇÃO E CONTESTAÇÃO DA ESTRUTURA DAS RELAÇÕES PROFISSIONAIS PRESENTES NOS DISCURSOS DO FILME *QUE HORAS ELA VOLTA?*

Gustavo de OLIVEIRA
Universidade do Estado de Mato Grosso
Marco Antônio Gonçalves da SILVA
Universidade do Estado de Mato Grosso

**RESUMO:** O presente trabalho tem por objetivo analisar, a partir da projeção do sujeito autor Anna Muylaert, discursos postos em margem em cenas do filme *Que horas ela volta?* (2015). O filme, organizado com características tragicômicas, retrata, de maneira sutil e crítica, aspectos contidos da realidade da empregada doméstica no cenário brasileiro atual. Diante das possibilidades de trabalho acerca do longa, este artigo toma como ponto de partida as relações de desigualdade entre sujeito-patroa e sujeito-empregada doméstica vigentes no enredo e busca expor e compreender a maneira como os discursos das personagens contrastam tanto a manutenção quanto a contestação da estrutura profissional-familiar presente neste ambiente; para isso, ampara-se nos pressupostos teóricos da Análise de Discurso de linha francesa. Buscando a compreensão dos efeitos de sentido, faz-se uso das noções teóricas de Condições de Produção, Formação Imaginária e Paráfrase e Polissemia. Ao analisar o ponto de partida da criação do filme, é trazida a concepção de Condições de Produção, em Orlandi e Lagazzy (2006); para compreender o modo como os discursos das personagens perpetuam as relações hierárquicas e desiguais, baseadas na aceitação e reprodução dessas condições, é apresentada a noção de Formação Imaginária, em Orlandi (2001); e, para a compreensão da ruptura das relações, até então cristalizadas, utiliza-se a noção de Paráfrase e Polissemia, em Orlandi (2001). O método utilizado na interpretação dos discursos expostos no filme foi a análise de determinados recortes dele (04 cenas), que, depois de transcritos, são analisados, levando-se em consideração o contexto no qual eles estão inseridos. Ao finalizar, corrobora-se a concepção de que diferentes formações imaginárias, quando em embate, podem ocasionar o estabelecimento de novos efeitos de sentido, logo, de uma Polissemia, e, em consequência, o rompimento com as relações estagnadas e impregnadas no Imaginário dos sujeitos.
PALAVRAS-CHAVE: Análise de Discurso; trabalho doméstico; Formação Imaginária.

**ABSTRACT:** *This article aims to analyze, from the projection of the subject-author Anna Muylaert some discourses found on the film Second Mother (2015). The film, which is rated as tragicomedy portrays subtly and critically some aspects from the reality of housekeepers in Brazilian scenario. In the view of the possibilities of studies about the film, this article takes as its starting point the relations of inequality occurred between subject-boss and subject-housekeeper contained in the plot, and it also tries to expose and comprehend how the discourses of the characters contrast as well divergences as propagation with the professional and familiar structure commonly found in this context, for this, it is based on the French Discourse Analysis. Aiming at an understanding about the meaning effects, it will be used the theoretical notions of Production Conditions, Imaginary Formation and Paraphrase and Polissemy. When it is analyzed the reasons to create this film, it is brought the conception of Production Conditions, according to Orlandi and Lagazzy (2006); to comprehend how the characters' discourses perpetuates the hierarchical and unequal relations based on the acceptance and propagation of*

*this conditions it is used the conception of Imaginary Formation, according to Orlandi (2001); aiming at a comprehension about the rupture between the relations, theretofore crystallized, it is brought the conception of Paraphrase and Polysemy, according to Orlandi (2001). The method used to analyze the discourses exposed on the film was the analysis of some cutouts took from the film (04 scenes), that were, after that, transcript and analyzed according to the context they were insert. As a conclusion it is exposed the opinion that different Imaginary Formations, when in confrontation might result the settle down of new Meaning Effects, in other words in a Polissemy, and, consequently, the break with the stagnant relations insert in the Imaginary of the subjects.*
KEYWORDS: *Discourse Analysis; housework; Imaginary Formation.*

## Introdução

No cenário atual, é recorrente que assuntos relacionados ao trabalho doméstico estejam em pauta nas discussões das diversas esferas da sociedade, voltando a atenção para questões como: relação patrão-empregada doméstica, exploração no âmbito de trabalho e direitos dos trabalhadores nesse ramo. É, pois, sobre essas questões, e um pouco além, que a diretora e roteirista paulistana Anna Muylaert monta seu filme *Que horas ela volta?*, lançado em 2015. No longa, longe de qualquer maniqueísmo e sensacionalismo, a diretora aborda situações que expõem o cotidiano de inúmeras brasileiras que buscam no trabalho doméstico as condições para a sobrevivência. Muylaert, a partir de uma tragicomédia, constrói um cenário que é, de certa forma, bem estruturado no imaginário dos brasileiros e apresenta também traços de humanização, que caracterizam e constituem as personagens e, em consequência, denotam ao enredo maior verossimilhança e credibilidade.

Quanto às condições de produção do filme, é possível recorrer a Orlandi e Lagazzi (2006, p. 17), as quais indicam que:

> As condições de produção incluem pois os sujeitos e a situação. A situação, por sua vez, pode ser pensada em seu sentido estrito e em sentido lato. Em sentido estrito ela compreende as circunstâncias da enunciação, o aqui e o agora do dizer, o contexto imediato. No sentido lato, a situação compreende o contexto sócio-histórico, ideológico, mais amplo.

Sendo assim, as condições de produção que regem a presente análise partem da projeção/construção do sujeito autor Anna Muylaert no filme *Que horas ela volta?*, que, não diferente das outras produções da autora, traz de maneira sutil características como a humanização das personagens, a mescla drama-comédia e a influência do espaço físico na produção de sentidos. O filme retrata a história de Val (Regina Casé), nordestina, que, assim como muitas outras mulheres brasileiras, deixa sua casa e família para buscar, em metrópoles, melhores condições de vida. Trabalhando como empregada doméstica na casa de Bárbara e José Carlos, membros da classe média alta de São Paulo, Val mora no serviço e protagoniza situações cotidianas comuns às trabalhadoras desse ramo. Percebe-se, na relação dos patrões com a empregada, a existência de distanciamento entre as classes e o modo como as convenções sociais, impostas e impregnadas no imaginário das pessoas, influenciam na aceitação das estruturas profissionais presentes nesse setor, mesmo que essa não apresente as condições adequadas. A normalidade ocorre de maneira constante na relação que a

protagonista Val tem com os patrões e com Fabinho (filho dos patrões), até que Jéssica, filha da doméstica, decide ir a São Paulo para prestar vestibular. O modo como a mãe aceita a autoridade e o tratamento dos patrões causa um estranhamento em Jéssica, que, a partir daí, começa a tecer uma série de questionamentos acerca da forma como as relações ocorrem.

Segundo Muylaert, o ponto chave que motivou a criação e, posteriormente, a produção do longa partiu de suas reflexões no tocante à maternidade e ao papel da babá, ou, de maneira mais específica, da terceirização da maternidade na sociedade, comum em famílias de classe média alta no Brasil. Em relação a isso, Muylaerte (2015) afirma:

> O chamado da maternidade foi muito forte para mim. Quando meu filho José nasceu, em 1995, senti que o trabalho da mãe não era só muito importante, como também sagrado. Mas ao mesmo tempo senti que esse era um trabalho desvalorizado na nossa cultura, já que no meu meio social todos entregavam o cuidado diário dos filhos para babás. E pagavam salários baixos para essas mulheres, que não raramente eram obrigadas a deixarem seus filhos com outras pessoas para poderem trabalhar. Senti que na figura da babá estavam contidos vários aspectos importantes da nossa cultura. Desde os mais positivos, como a afetividade do brasileiro; até os mais negativos, como a perpetuação do nosso abismo social por falta de educação adequada para todos.

A riqueza de conteúdos presente no filme é tamanha que nos permite explorar diversos aspectos sociais, tais como a ideia de meritocracia, a estratificação social, o machismo, a ascensão social das classes mais baixas e as relações de força e poder. Diante desse leque de possibilidades, o presente artigo busca, tendo como pressupostos os preceitos da Análise de Discurso da linha francesa, analisar, a partir do ponto de vista de Anna Muylaert, os discursos presentes em alguns recortes do filme e compreender de que modo eles trabalham em prol da manutenção-contestação da estrutura das relações patrão-empregada doméstica.

Para a análise, recorre-se a conceitos como Polissemia, Relações de Força e Poder e Formação Imaginária (Orlandi, 2001) e Condições de produção (Orlandi; Lagazzi, 2006).

## A linha tênue que separa a exploração da relação de trabalho doméstico

A princípio, quando debatidas as questões acerca do trabalho doméstico, há certa dificuldade em compreender até que ponto vai a simples relação de trabalho e onde começam as situações de exploração. Ou seja, a linha que existe entre o aceitável e o exploratório é tênue e às vezes imperceptível. É comum se pensar na profissão empregada doméstica como uma atividade fortemente ligada a vínculos afetivos e próxima da família empregadora, tendo em vista que as empregadas convivem no mesmo ambiente que os patrões, cuidam dos filhos destes e muitas das vezes residem no loca de trabalho. Porém, vale ressaltar que, se, por um lado, patrões e empregadas dividem o mesmo espaço físico e podem ter alguns vínculos de afetividade, por outro, há um notável distanciamento econômico, social e cultural entre ambas as classes.

Desse modo, buscando a análise, é relevante considerar que ambos fazem parte de grupos diferentes, cada qual com sua Formação Imaginária e suas Ideologias alicerçadas sob os aspectos sócio-históricos e culturais vigentes em nossa sociedade.

Ao tomar a Análise de Discurso como ferramenta de análise, percebe-se muito do que está implícito nessas relações. Quanto à análise presente, são utilizados três recortes do longa e procura-se compreender parte do que se encontra sutilmente inserido nas entrelinhas dos discursos das personagens.

## Praticamente da família: posição dos sujeitos no ambiente doméstico

Partindo da cena exposta aos 19 minutos do filme, na qual Val pede à patroa se seria possível que a filha, Jéssica, ficasse alguns dias em sua casa durante a ida a São Paulo, é possível explorar a concepção de relações de força e poder:

> **Val -** Jéssica tá querendo vir pra São Paulo pra ficar comigo!
> **Dona Bárbara**- Mentira! Que bom, Val! Que ótimo, né? O que ela vem fazer aqui?
> **Val** - Vem pra prestar vestibular.
> **Dona Bárbara** - Olha! O que ela vai fazer?
> **Val** - Eu não sei, não, senhora.
> **Dona Bárbara** - Não?
> **Val** - Não sei, não, senhora. Mas é que eu queira ver com a senhora, se assim no comecinho, só no comecinho, ela não podia ficar aqui com a gente, até eu arrumar um lugar.
> **Dona Bárbara** – Mulher, claro que pode! Magina, meu amor, você, poxa, vo*cê é praticamente da família, né.*

Na cena transcrita, a palavra *praticamente*, em "Você é praticamente da família", coloca Val em sua posição. Essa palavra demonstra muito a respeito de como os patrões a enxergam e da maneira como se dão as relações naquele âmbito. Ao dizer que Val é *praticamente* da família, o discurso de dona Bárbara mostra, ainda que de modo sutil, que, embora a doméstica resida e conviva no mesmo ambiente que os patrões, a posição que ela ocupa naquele determinado contexto é a de empregada doméstica, e não a de membro da família. Para reforçar essa ideia, vale ressaltar que existem algumas contradições na fala da patroa, tendo em vista que, se, por um lado, Val cuidou do filho da família por cerca de 13 anos, por outro, ela não pode fazer uso da piscina; se, por um lado, a empregada mora na mesma casa, por outro, seu quarto não tem cama de casal, ou sequer ar-condicionado; se, por um lado, ela faz as refeições na casa dos patrões, por outro, ambos se sentam em mesas distintas e comem comidas diferentes, e assim por diante. É no aparente consentimento acerca da relação de exploração mascarada de relação de afetividade que se perpetua a estrutura profissional presente no filme.

Pouco adiante, o filme retrata, a 42min 11s, um momento no qual Jéssica, em conversa com a mãe, se refere à patroa da mãe *como* "Bárbara" e não "dona Bárbara", tratamento utilizado pela doméstica. Diante disso, Val replica "Quem é Bárbara? É dona Bárbara!" e, ainda, "Tu é doida. Não tem noção de nada". A partir das falas das personagens, é possível notar uma diferença de uso da linguagem ao se referir a Bárbara. A partir daí, as relações que até então permaneciam de maneira normalizada começam a ser questionadas, dando início ao embate de discursos e expondo a exterioridade de Jéssica em relação à realidade da mãe.

Para uma melhor compreensão das situações citadas, recorre-se à concepção de relações de forças para Orlandi (2001, p. 39), que destaca que, "Segundo essa noção, podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz". Assim sendo, é

possível inferir que Val, ao policiar sua linguagem quando fala da/à patroa, fazendo uso do termo "dona", e que Bárbara, ao dizer "Você é praticamente da família", reafirmam, mesmo que de maneira inconsciente, suas posições de sujeito empregada doméstica e sujeito patroa e, em consequência, contribuem para a continuidade de uma relação baseada em uma hierarquia.

Ainda sobre a cena, porém pensando nas divergentes Formações Imaginárias que entram em oposição no decorrer dessa cena, para Orlandi (2001, p. 40):

> Esse mecanismo (mecanismo imaginário) produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica. Temos assim a imagem da posição do sujeito locutor (quem sou eu para lhe falar assim?), mas também da posição sujeito interlocutor (quem é ele para me falar assim, ou para que eu lhe fale assim?) [...] É pois todo um jogo imaginário que preside a troca de palavras.

Dessa maneira, Formação Imaginária diz respeito ao modo como os sujeitos elaboram suas visões acerca do mundo. Isso pode explicar a diferença entre mãe e filha ao se tratar de Bárbara, já que Jéssica cresceu em um contexto completamente distinto e, como resultado, pensa de modo diferente.

## "Parece que é de outro planeta": distanciamento entre formações imaginárias

Durante o filme são expostas algumas divergências presentes entre a visão da personagem Val e de sua filha, sendo possível ressaltar que tais divergências dizem respeito ao fato de ambas não compactuarem com formações imaginárias semelhantes.

Em determinada cena (01h 04min 5s), Jéssica entra na piscina com o filho dos patrões, ocasionando certo incômodo, tanto para a mãe, que compreende o ato como uma "rebeldia", quanto para os patrões, que consideram como absurdo a filha da empregada usufruir da piscina. Pouco após, o filme apresenta o seguinte diálogo a respeito do ocorrido:

> **Val -** Mas tu fizeste de tudo pra ele lhe jogar na piscina.
> **Jéssica -** Tu não tava nem vendo, Val. Sabe nem o que tá falando.
> **Val -** Hum!
> **Jéssica -** Tô te falando que quer sair daqui, entendesse?
> **Val -** É melhor.
> **Jéssica -** Não falei desde o início?
> **Val -** Não tá dando certo.
> **Jéssica -** Não tá mesmo não. E eu avisei. *Não sei onde é que tu aprendeu essas coisas de ficar falando que não pode isso, não pode aquilo. Tava escrito em livro? Como que é? Quem que te ensinou? Tu chegou aqui e ficaram te explicando essas coisas?*
> **Val -** *Isso aí ninguém precisa explicar, não. A pessoa já nasce sabendo o que é que pode e o que não pode. Parece que é de outro planeta.*

No recorte “Isso aí ninguém precisa explicar, não. A pessoa já nasce sabendo o que é que pode e o que não pode”, é possível notar como a ideia de que as empregadas (e, respectivamente, seus parentes), embora façam parte daquele ambiente, devem saber seus limites dentro dele. A fala de Val mostra o modo como é naturalizada a ideia de submissão.

Outro aspecto a ser observado nessa cena é a maneira como Jéssica provoca na mãe um desconforto ao questioná-la sobre a razão de as coisas serem como são, e Val, por não compreender as razões que levam as coisas a serem de tal modo e muito menos por que a filha questiona o que até então é tido como normalidade, afirma que ela “Parece que é de outro planeta”. No filme, assim que chega à cidade de São Paulo, Jéssica observa aspectos da vida profissional da mãe, que lhe motiva questionamentos, como, por exemplo, na cena na qual Val lhe ordena que ela se levante da mesa que utilizava para alimentar-se, alegando que esta era usada somente pelos patrões; a filha, então, a contesta: “E cadê a outra que eu não tô vendo?”. Segundo Orlandi (2001, p. 40), “Assim, não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, [...] que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções”, ou seja, Jéssica não se via na condição de filha de uma empregada, nem admitia, a seu ver, rebaixar-se à categoria (como ela própria denomina) de “cidadã de segunda classe”; para ela, sua condição social e econômica não justifica o fato de a mãe condicionar-se às regras que lhe eram estabelecidas: “Não sei onde é que tu aprendeu essas coisas de ficar falando não pode isso, não pode aquilo. Tava escrito em livro?”; e Val, mais uma vez, replica: “Isso aí ninguém precisa explicar, não. A pessoa já nasce sabendo”. O distanciamento entre as suas formações imaginárias/discursivas, concernentes à linha tênue que separa o aceitável do exploratório (mencionados no início desta reflexão), é que motivaram a maioria dos conflitos discursivos que ambas tiveram. Motivaram não apenas os conflitos, mas também a origem de alterações nesse estado de normalidade na qual as personagens estavam imersas antes da chegada de Jéssica.

## Considerações finais

Desde a análise da primeira cena até este ponto, pode-se observar o modo como, a partir da análise dos discursos, do que eles empreendem e do que eles representam, é possível não somente compreender, mas também expor, por exemplo, a aceitação de uma normalidade presente nas relações entre Val e seus patrões, representada por recortes como “praticamente da família” ou pelo espanto da empregada ao ouvir Jéssica chamando a patroa pelo nome, o que expõe o firme estabelecimento das posições que cada um ocupa dentro da casa. Todos os embates e estranhamentos que tiveram Val e sua filha Jéssica, pois esta última, por ser constituída social e culturalmente em condições externas àquela realidade em que vive a mãe, recusa-se a aceitar aquilo a que a mãe se submete e indigna-se com a maneira que Val tinha tudo aquilo, sua condição social, como normal e historicamente definida pelo acaso, sem a mínima possibilidade de revolução. Todo esse embate, esse atravessamento da personagem Jéssica, rompeu com a normalidade estabelecida nas relações da mãe com os patrões e vice-versa. É possível dizer que Jéssica trouxe o novo, o diferente, compôs um desvio nos sentidos e significados, já que, segundo Orlandi (2001), é papel do “compreender como o político e o linguístico se inter-relacionam na constituição dos sujeitos e na produção dos sentidos, ideologicamente assinalados”. Sob esse aspecto, a cena descrita a seguir não contém o diálogo, uma vez que a análise se atém à carga simbólica, que representa como, através das contestações da filha, do embate discursivo entre a tríade Val-Jéssica-Bárbara, houve a efetiva transformação, tanto individual quanto social para a doméstica.

Ao final do filme, em decorrência do bom resultado da filha no vestibular, para além do esperado por Val e pelos patrões, e também em virtude da descoberta da existência de um neto, deixado por Jéssica no Nordeste, Val passa a vislumbrar à sua frente um novo horizonte, uma nova perspectiva de futuro. E, aqui, Muylaert novamente se apropria de elementos simples, mas que em seu bojo são constituídos de enorme carga simbólica que representam essas novas perspectivas de Val e o rompimento com grande parte dos paradigmas históricos-sociais e econômicos que constituíam o imaginário da empregada doméstica. Tudo isso é transferido e representado no momento em que a protagonista adentra a piscina da casa dos patrões enquanto liga para a filha para parabenizá-la pela conquista e para dizer o quanto se sente orgulhosa por ela. Esse novo sentido construído nos remete ao que Orlandi (2001, p. 36) indica como paráfrase e polissemia:

> A paráfrase representa o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco.

A chegada de Jéssica a casa provoca uma série de embates entre as duas, motivados pela indignação da filha pelas condições a que a mãe se submetia: "Não sei como tu aguenta ser tratada desse jeito, que nem uma cidadã de segunda classe." Val, em defesa e por receio de perder o emprego (ou talvez por não compreender o fundamento do questionamento da filha), rebate: "Tu é metida, tu se acha melhor que todo mundo." Não apenas esses, mas inúmeros outros fatores somados à provável aprovação da filha no vestibular e o surgimento do neto no enredo, desencadeiam uma série de transformações em Val e nas estruturas que determinavam a relação dela com os patrões. Foram produzidos a partir disso novos sentidos, justamente como coloca Orlandi (2001) ao lembrar que "A polissemia são esses movimentos de sentido". Houve uma ruptura, a partir do já-estabelecido; logo, tem-se o novo, o diferente.

## Referências

NEVES, C. Diretora Anna Muylaert fala sobre 'Que Horas Ela Volta?': "Estou orgulhosa de mim". Nov. 2015. Revista Quem. Disponível em: <http://revistaquem.globo.com/Entrevista/noticia/2015/10/diretora-anna-muylaert-fala-sobre-que-horas-ela-volta-estou-orgulhosa-de-mim.html>. Acesso em: 15 jun. 2017.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 3. ed. São Paulo: Pontes, 2001.

_____; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.). **Introdução às Ciências da Linguagem**: discurso e textualidade. Campinas: Pontes, 2006.

Que horas ela volta? Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WBl5dqeohTk>. Acesso em: 10 jun. 2017.

# REPRESENTAÇÕES DO ÍNDIO NA OBRA *VERSOS ADVERSOS: ANTOLOGIA* DE PEDRO CASALDÁLIGA

Adriana Lins PRECIOSO[61]
Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus de Sinop
Universidade de Brasília /CAPES
Danglei de Castro PEREIRA
Universidade de Brasília

**RESUMO**: Esta pesquisa apresenta os resultados parciais do projeto de Pós-Doc intitulado "Poesia e Pintura do Mato Grosso contemporâneo: representações do índio e do negro na arte de Pedro Casaldáliga e de Cerezo Barredo", que teve início em junho de 2017 e vai até junho de 2018, na Universidade de Brasília com o fomento da CAPES. A obra *Versos adversos: Antologia* (2006) de Pedro Casaldáliga traz uma seleção de poemas que foram publicados em diversas obras do poeta a partir da década de 70, em sua chegada ao Brasil. Uma poesia engajada que denuncia "os males que o capitalismo selvagem – brasileiro e internacional – continua a infligir às terras, aos homens e às mulheres do Araguaia. (BOSI, 2006, p. 11). O militante cristão não se exime e entra em sintonia com o povo rejeitado e marginalizado do Mato Grosso, ora canta suas belezas e suas dimensões paradisíacas, outra ora chama a atenção para um viver comprometido com as causas urgentes de um povo esquecido. Para este estudo foi selecionado o poema "Proclama indígena", na tentativa de entender como se dá a representação do índio nesse poema.
PALAVRAS-CHAVE: *Versos adversos: Antologia*, índio, Pedro Casaldáliga.

*ABSTRACT: This research presents the partial results of the Post-Doc project entitled "Poetry and Painting of contemporary Mato Grosso: representations of the Indian and the Negro in the art of Pedro Casaldáliga and Cerezo Barredo", which began in June 2017 and goes until June 2018, at the University of Brasília with the support of CAPES. The book Versos adversos: Antologia (2006) by Pedro Casaldáliga brings a selection of poems that have been published in several works of the poet since the 70's, when he arrived in Brazil. An engaged poetry that denounces "the evils that wild capitalism - Brazilian and international - continues to inflict on the lands, men and women of Araguaia. (BOSI, 2006, p.11). The Christian militant is not exempt and in tune with the rejected and marginalized people of Mato Grosso, sometimes sings his beauties and his paradisiacal dimensions, another calls attention to a life committed to the urgent causes of a forgotten people. For this study, the poems "Indigenous Proclamation" and "Stolen Indian lands" were selected in an attempt to understand how Indian representation occurs in these poems. The theoretical framework used for the analysis will have the texts of Bosi (2000), Boff (1990), Ricouer (2000), Paz (1982), Valéry (2007) and Chklovoski (1971).*
*KEYWORDS: poem, Indian, Pedro Casaldáliga.*

## Considerações iniciais

Fruto de um dos desdobramentos do projeto de pesquisa intitulado "Transculturação e poéticas contemporâneas: traços identitários da cultura de Mato Grosso – FASE 2 – Abordagem mitológica" (2016-2019), o presente texto apresenta resultados parciais da

[61] Bolsista de Pós-Doutorado pela CAPES (De junho de 2017 a junho de 2018).

pesquisa de Pós-Doc intitulado "Poesia e Pintura do Mato Grosso contemporâneo: representações do índio e do negro na arte de Pedro Casaldáliga e de Cerezo Barredo", que teve início em junho de 2017 e vai até junho de 2018, na Universidade de Brasília com o fomento da CAPES, tendo como supervisor o Prof. Dr. Danglei de Castro Pereira. Esta proposta tenciona contribuir com a divulgação das ações artísticas culturais produzidas no estado de Mato Grosso e mapear a presença dos negros e indígenas nessas produções. A preservação de uma memória, a consolidação de uma identidade, múltipla e transcultural como apontam as tendências atuais, por meio do reconhecimento da multiplicidade das diferentes regiões que o constituem e dos sujeitos que nelas habitam: o cerrado, o pantanal, a Amazônia, o Araguaia e a Baixada cuiabana.

Abre-se portanto, o desafio do crítico literário em sistematizar o processo histórico de autonomização da arte, evidenciar a forma artística da poesia como reveladora do sentido das contradições sociais, elucidar a dialética entre autonomia e heteronomia que abriga tanto o campo da religião como o campo da arte, anunciar as formas de realismo na atualidade e, também, revelar o diálogo entre o cânone estabelecido e a produção local, lembrando que para este projeto, um dos diálogos se dará pelo viés da renovação e contestação da mitologia judaico-cristã, movimentos que provocam reflexões importantes para o avanço da crítica literária dialética e das textualidades imbricadas.

Para este evento, foi selecionado o poema "Proclama indígena", da obra *Versos adversos: Antologia* (2006) de Pedro Casaldáliga. Bosi destaca o modo de produção da obra: "*Versos adversos* foram se construindo ao longo desses anos de combate aquecidos pela fé no Deus-Homem e pela esperança na regeneração de uma Terra onde se aliariam finalmente imanência e transcendência." (2006, p. 11-2)

## A obra e o sacerdote-poeta

Pedro Casaldáliga é bispo na prelazia de São Félix do Araguaia-MT, nascido em 16 de fevereiro de 1928 em Catalão, uma aldeia de Balsareni em Barcelona, mudou-se para o Brasil em 26 de janeiro de 1968, ano emblemático não só para o Brasil, como para várias partes do mundo, principalmente, na Europa. Sua trajetória como bispo e militante da causa cristã alia-se ao seu fazer poético. Ao chegar no Araguaia, Casaldáliga participa das lutas dos indígenas, dos pescadores, dos ribeirinhos e todos os pobres dessa vasta região do Mato Grosso. A respeito da especificidade da sua linguagem poética, Bosi sintetiza:

> A denúncia crua, sem véus de alegoria, dá o cerne a essa palavra forte que sai da boca de um lutador vindo da insubmissa Catalunha para o coração da América Latina à qual dedicou a maior parte de sua vida, como bispo de São Félix. Dessa opção sem retorno provêm a autenticidade sem pregas de sua linguagem e o alto grau de sua lucidez política, que amadureceu em meio a conflitos de extrema violência provocados pelos mandantes locais e tolerados por autoridades passivas quando não convenientes. (2006, p. 11)

Participante ativo da Teologia da Libertação, uma vertente da Igreja Católica que defende a atuação social e política da igreja em suas comunidades, a qual ganhou espaço nos países subdesenvolvidos da América Latina e que, junto de Leonardo Boff e outros mentores continuam em profunda atividade, uma vez que a realidade social e política desses países ainda carece de intervenção para os sonhadores de países mais igualitários e com menos pobreza de todas as ordens. Sendo assim, a posição de bispo fez com que Casaldáliga pudesse

atuar junto as minorias de São Félix: mulheres, indígenas, ribeirinhos, comunidade negra – e se envolver nas lutas sociais que inflamam ainda hoje este espaço.

A voz de Casaldáliga se amplia e o viés poético surge também como grito sufocado daqueles que não possuem direito ao uso da própria voz. Rosana Rodrigues da Silva identifica o tempo de anúncio da voz poética que se instaura:

> O tempo em que se inseri Pedro Casaldáliga não é um tempo de omissão, resguardado pela proteção e vigilância da fortaleza que ergueu o Catolicismo no pensamento ocidental, mas é um tempo de enfrentamentos, de denúncia da desigualdade social, dos latifúndios, denúncia da violência e morte, gerados em um contexto político e social onde o homem não é sujeito de sua história, mas apenas uma das peças que movimentam o mundo e pode ter seu destino alterado a qualquer momento pelas forças do domínio político que atua em nome de uma parcelada sociedade elitizada. (2008, p. 38-9)

Para Casaldáliga, o fazer poético também se inscreve em uma atividade de fé e pode ser contemplada também dessa forma:

> Como cristão, como sacerdote, a poesia é também para mim evangelização. Canto a palavra de Deus, o Verbo feito carne e histórias humanas. Boa Notícia para os Pobres, pregação eficaz de Libertação. "Cantar em — dizia Santo agostinho — é orar duas vezes". Pregar em poesia pode ser uma disciplina, pregação, quem sabe... (CASALDÁLIGA, 1989, p. 17)

Sua voz de denúncia e engajamento pode ser vista no poema "Proclama Indígena", escolhido aqui para análise. Pertencente à obra *Versos Adversos: Antologia* (2006) que reúne boa parte da produção poética de Casaldáliga, pode-se, por meio dela, identificar as temáticas e imagens mais recorrentes em seu fazer poético: "perpassa as linhas do lírico-religioso, da fusão homem-natureza, do intertexto e da paródia". (SANTOS, 2011, p. 66)

"Proclama indígena" se destaca da obra pela sua estrutura longa (mais de 30 estrofes de diferentes tamanhos) e pelos versos assimétricos. As referências históricas, literárias e mito-religiosas se entrelaçam, como podemos ver nos primeiros versos e na forma da sua distribuição:

PROCLAMA INDÍGENA

*Nas ruínas de São Miguel,*
*na capela onde foi batizado*
*São Sepé Tiaraju.*
*27 de abril de 1978,*
*Ano dos Mártires.*

Povos dos Sete Povos,
Povos do Continente,
mortos, ainda vivos,
escutai o proclama! (p. 27)

Luzia A. Oliva dos Santos chama a atenção para o uso da palavra "Proclama" no título e no último verso da segunda estrofe:

> Do título, pode-se extrair o sentido primeiro de proclama, ato de anunciar em alta voz algo que exige uma audição especial. Tratando-se de um proclama indígena, entende-se que o anunciado incidirá, então, na temática indigenista. Acerca do significado da palavra proclama, designa, na Igreja Católica, o período em que são editados os papéis para a realização do casamento. Em tempos mais remotos, durante a cerimônia, era lido em voz alta para que a plateia pudesse interver, caso algo pudesse torná-la inviável. (2011, p. 67)

Logo após o título, há uma epígrafe celebrativa em itálico, na qual inscreve-se o elemento histórico que contextualiza todo o poema, temos a figura de Sepé que foi um dos que lutaram contra as tropas portuguesas e espanholas das Missões Jesuítas em São Miguel das Missões (no Rio Grande do Sul) por volta de 1756. Recentemente, em 2006, Sepé foi homenageado com o título de herói guarani e missioneiro e também foi canonizado como São Sepé Tiaraju em 27 de abril de 1978, data que consta na epígrafe.

A segunda estrofe é o chamamento que acontece no texto caracterizado como "Proclama" da Igreja Católica, contudo, o vocativo chama os "Povos dos Sete Povos, / Povos do Continente" – em uma forma de despertamento, uma vez que o poema os caracteriza como "mortos, ainda vivos". "Os versos iniciais traduzem, alegoricamente, a invocação contida nos textos épicos, na qual o poeta mencionava sua inspiração." (SANTOS, 2011, p. 69).

Toda essa parte introdutória do poema dá início a representação imagética que se confirmará ao longo do texto: a imagem do índio surge como vítima de uma coletividade perversa e historicamente marcada pelos crimes de ocupação e desapropriação de terras em busca do fortalecimento do capital. Vejamos três trechos do poema que confirmem essa representação:

"(... O velho Uataú
Abre, com nobre gesto de cartógrafo,
Sua esteira de palha:
Os dedos do seu povo caminharam por ela,
Do mato para a aldeia urbanizada,
Da aldeia urbanizada para o fatal turismo,
Para a morte matada oficialmente.
[...]" (2006, p. 27)

A denúncia revela a desapropriação de espaço em uma gradação que enfatiza a passagem da vida para a morte coletiva: mato / aldeia urbanizada / fatal turismo / morte matada oficialmente. O deslumbramento segue o trajeto que retira a essência sem dar qualquer tipo de suporte ou trabalho que firme a identidade indígena, assim, a morte do espaço anuncia a morte do coletivo.

A atividade turística é fortemente condenada pelo eu-lírico:

Adiante,
na cobiça financiada dos novos bandeirantes,
menores, subsequentes, gaúchos de segunda,

aquele Urubu Branco,
Sinai Tapirapé...
E os rios...
estes rios outrora preservados na inocência,
cruzados pela lua e os pássaros e o vento,
rios de paz, de peixes, de livre liberdade,
agora profanados...
Araguaia, punido Berocá!
Xavantino aramado!
Tapirapé enlameado de turismo...!) (2006, p. 29)

Os espaços Urubu Branco, Tapirapé, Xavantino e o rio Araguaia também passam pela transformação destruidora do turismo, antes espaços sacros protegidos pelos indígenas e que tinham como característica principal a liberdade e a inocência da natureza surgem agora profanados e enlameados por essa ação lucrativa regida pela "cobiça" e por "gaúchos de segunda" – uma forte crítica à exploração.

Ao anunciar os "Mártires-sempre-mártires", os "sobreviventes" da sedução e destruição da essência humana pelo capital, o eu-lírico revela:

Descalços do consumo que nos consome a todos vorazmente;
nus dessa Propriedade privada que nos priva de sermos irmandade;
gloriosos marginais deste progresso monstro
que substitui o Homem, a Natureza, Deus... (2006, p. 35)

O consumo, a propriedade privada e o progresso são os destitutivos da "irmandade" e fazem uma troca injusta ao substituir o "Homem" – seu semelhante; a "Natureza" – espaço onde habita e "Deus" – a divindade que o sustenta.

O dístico formado pelos versos: "Mortos, ainda vivos, / escutai o proclama!", se repete quatro vezes ao longo do poema; na quinta vez, o segundo verso é substituído por: "navegar é bular a linha reta..." – do meio para o fim e junto aos últimos versos o dístico se junto a uma estrofe maior anunciando:

Escutai o proclama,
atendei nossa prece!
Vós sois a nossa causa perdida salvadora!
Vós sois a necessária urgente utopia!
a nova inevitável esperança de todo um Continente,
o prólogo
nativo
indispensável
da nova Boa Nova do prístino Evangelho
do Senhor Jesus Cristo! (2006, p. 36)

A última estrofe do poema dirige-se ao povo indígena após uma série de denúncias e advertências, é a ele que as preces são direcionadas pois a ele são atribuídos os termos de "nossa causa perdida salvadora", "necessária urgente utopia", "nova inevitável esperança", "prólogo", "nativo" e "indispensável" – todos voltados para um despertar da força da origem, da força da resistência e prenúncio de uma possível mudança.

Os versos “Escutai o proclama / atendei nossa prece” é retomado da liturgia da missa, aqui, no lugar de Deus, o proclama e a prece são dirigidos ao povo “morto/quase vivo”, indicando uma esperança na transformação da atitude daquele que escuta, toma consciência e passa a agir de forma diferente (na verdade, esperança de muitos!).

## Considerações Finais

Sendo assim, podemos considerar que preliminarmente a representação da imagem do índio no poema revela duas facetas do mesmo sujeito, ora corrompido por um sistema capitalista ora lutando contra esse mesmo sistema. Os silêncios e os apagamentos revelam-se enquanto indício de sentido do apagamento histórico dentro do universo de lutas constantes entre o capitalismo feroz e os povos indígenas que lutam para preservar sua identidade, pelo menos, é o que se pode considerar a respeito do estado de Mato Grosso. Todos esses enfrentamentos giram em torno da ocupação da terra, ela é a grande premissa e geradora dos inúmeros conflitos históricos do passado e do presente.

O fazer poético de Casadáliga referencia-se aos modelos de textos clássicos que são revistados, sendo em sua maioria, textos sacros da Igreja Católica como: o proclama, oração, ladainhas, contudo, denunciando os conflitos, a violência, as mortes. Seu engajamento critica toda a sociedade, sem poupar a própria instituição religiosa da qual pertence, contudo, percebe-se um eu-lírico ainda esperançoso, que ao “proclamar” imagina que possa ser ouvido e, assim, novas posturas, novas ações possam gerar uma nova realidade que alcance “todo um Continente”.

## Referências

BOSI, A. A esperança rebelde na poesia de Pedro Casaldáliga. In: CASALDÁLIGA, P. **Versos Adversos: Antologia**. 2006.

CASALDÁLIGA, Pedro. **Águas do Tempo**. Cuiabá: Fundação Cultural de Mato Grosso, 1989.

_____. **Versos adversos: Antologia**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

SANTOS, L. A. O. Poesia-protesto e indigenismo. In: SANTOS, L. A. O. (org.) **Tópicos de Leitura: Literatura e contexto.** Cuiabá: Edição da Organizadora, 2011.

SILVA, R. R. Tempos de libertação na poética de Pedro Casaldáliga. In: **Revista Norte@mentos. Estudos Literários**. Sinop, v. 1, n. 1, p. 35-49, jan./jun. 2008.

# O CONTEXTO LINGUÍSTICO DOS ALUNOS DE COMUNIDADES ECONOMICAMENTES E CULTURALMENTE MENOS FAVORECIDAS: DESCONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS

Naildes Fernandes de MEDEIROS[1]
Rose Meyre MOGGI[2]

**RESUMO**: A linguagem é uma forma de ação social, que segundo PERINI, (1999) "qualquer falante de português possui um conhecimento implícito altamente elaborado da língua, muito embora não seja capaz de explicitar esse conhecimento" [...] o motivo que nos leva a analisar este tema é perceber as variedades linguísticas dos alunos oriundos do bairro Dauri Riva I "daurizão", (nome popularmente conhecido por ser um bairro de casas populares). São alunos matriculados do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental 1, na Escola Municipal de Educação Básica Sadao Watanabe, oriundos de ambientes de conflito, que apresentam variedades linguísticas compatíveis com o contexto que vivenciam, CAGLIARI (1998) afirma que, "a variação linguística se dá em todo o processo histórico da língua, nas classes sociais sedimentadas [...]" A análise das variações linguísticas utilizadas pelas crianças foi realizada no decorrer do ano letivo de 2017. Sabemos que as causas e consequências das diferenças existentes entre a linguagem utilizada pelos alunos das classes populares e a linguagem formal ou padrão utilizada pela escola são interpretadas de forma bastante diferente segundo a orientação teórica e ideológica dos educadores, pois o ensino da escola ainda prevalece a norma padrão. FARACO, (2002) afirma que expressão norma culta deve ser entendida como designando a norma linguística praticada, em "determinadas situações" [...]. Portanto esses alunos têm dificuldades em se adequar das situações de interação e comunicação no cotidiano escolar, porque a maioria das vezes os docentes não sabem lidar com a linguagem diferente, estigmatizando-os, transformando diferenças em deficiências. Através da análise linguística dos alunos, pudemos perceber que exerce influência negativa sobre o processo de alfabetização, dificultando a aquisição da linguagem escrita, uma vez que a linguagem oral desses alunos corresponde a um contexto de domínio de violência. Para isso, é importante que os professores alfabetizadores, tenham acesso a sociolinguística do ensino da língua materna, de modo que possa contribuir como instrumento de ação e transformação social.
PALAVRAS-CHAVE: sociolinguística; linguagem; análise linguística.

***ABSTRACT:*** *Language is a form of social action, which according to PERINI, (1999) "any Portuguese speaker has a highly elaborate implicit knowledge of the language, even though he is not able to explain this knowledge" [...] the motive that leads us to analyze this theme is to understand the linguistic varieties of students from the neighborhood Dauri Riva I "daurizão", (name popularly known as a neighborhood of popular houses). CAGLIARI (1998) states that, "linguistic variation is the most important element in the linguistic variation of the language, occurs in the entire historical process of language, in the settled social classes ... "The analysis of the linguistic variations used by the children was carried out during the academic year of 2017. We know that the causes and consequences of the differences between language used by the students of the popular classes and the formal or standard language used by the school are interpreted quite differently according to the theoretical and ideological orientation of the educators, since the teaching of the school still prevails the standard norm. FARACO, (2002) states that the expression cultured norm must be understood as referring to the linguistic norm practiced, in "certain situations" [...]. Therefore, these students have difficulties in adapting to*

*the situations of interaction and communication in the school routine, because most of the time teachers do not know how to deal with different language, stigmatizing them, transforming differences into deficiencies. Through the linguistic analysis of the students, we could perceive that it exerts a negative influence on the literacy process, making it difficult to acquire written language, since the oral language of these students corresponds to a domain of violence. For this, it is important that literacy teachers have access to sociolinguistics of the teaching of the mother tongue, so that it can contribute as an instrument of action and social transformation.*
*KEYWORDS: sociolinguistics; language; linguistic analysis.*

## Introdução

O presente trabalho tem por finalidade, abordar que a linguagem é uma marca social, para comprovarmos esta percepção observamos o modo de falar dos alunos dos bairros Jardim Primaveras, e também as variedades linguísticas dos alunos que vem do bairro Dauri Riva I "daurizão", (nome popularmente conhecido por ser um bairro de casas populares). As crianças que residem nestes bairros estudam do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental 1, e as crianças do bairro Daury são conduzidas de ônibus no período matutino e estudam na Escola Municipal de Educação Básica Sadao Watanabe, situado no bairro Jardim Primaveras.

Sabemos que a maioria dos alunos oriundos de tais comunidades trazem para o ambiente escolar, situações de conflitos desse ambiente, como também variedades linguísticas do contexto que vivenciam em seu cotidiano, sendo que na maioria das vezes estão ligadas ao contexto policial ou de criminalidade.

O contato com os discentes desse grupo social, permite aos docentes e também a escola criar laços de afeição, conhecimento e interação a ponto que eles têm a liberdade de chegar até nós, e falar sobre o que acontece com a família e também do bairro em que moram. FARACO (2002) com muita propriedade nos diz que a linguagem é um instrumento de libertação e ampliar competências linguísticas dos alunos, a partir daquelas que eles chegam à escola, sem negá-las, mas reconhecendo nelas importante aquisição já consolidada.

Perini (1999, p.13) ressaltar a seguinte afirmação:

> Qualquer falante de português possui um conhecimento implícito altamente elaborado da língua, muito embora não seja capaz de explicitar esse conhecimento. E esse conhecimento não é fruto de instrução recebida na escola, mas foi adquirido de maneira tão natural e espontânea quanto a nossa habilidade de andar.

Percebemos que o atual profissional da educação trabalha desenvolvendo habilidades às novas culturas e aos novos padrões da conduta social. E também, a relação professor-aluno representa uma redefinição no processo ensino aprendizagem, principalmente nas variedades linguísticas, trazidas por esses alunos de suas comunidades.

Cagliari (1998, p. 86), afirma que a variação linguística se dá em todo o processo histórico da língua, nas classes sociais sedimentadas, nos grupos étnicos e também no comportamento lingüístico das pessoas em diferentes circunstâncias da sua vida. A linguagem é um fato social, por isso, está presente em todas as camadas sociais. Pobres ou ricos, linguagem de prestígio ou não. Todas as pessoas se comunicam visando atender à expectativa de serem entendidas pelo seu interlocutor.

A expressão norma culta deve ser entendida como designando a norma linguística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau de formalidade), por

aqueles grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita, em especial por aquela legitimada historicamente pelos grupos que controlam o poder social (FARACO, 2002, p. 40).

Sabemos que normas linguísticas dos grupos sociais dos quais os indivíduos participam apresentam características identitárias por se agregarem a certos valores socioculturais, mas também mutuamente modificadas, ou seja, são mescladas ou "hibridizadas" (FARACO, 2002, p. 39). A língua é intrinsecamente heterogênea e dinâmica, como uma atividade social, sendo constituída de variedades.

**A linguagem como marca social**

A língua nasce e se desenvolve no seio da comunidade humana e também se elabora pelo mesmo processo que a sociedade, pelo esforço de produzir os meios de subsistência. Ela se nomeia pelo que a vida social produz, mas nenhuma dessas mudanças reage diretamente sobre sua própria estrutura. Todo sistema linguístico muda sob a pressão de necessidades internas, de modo que os sujeitos que falam uma determinada língua são integrantes das possíveis mudanças que possam vir ocorrer no código linguístico (BENVENISTE, 1989, p. 101-2).

Baseado nesse contexto a fala de uma aluna nos chama a atenção: "*professora tava eu minha irmã, minha outra irmã, mais minha outra irmã, minha subrinha, meu irmão mais meu outro irmão, minha mãe na frente da minha casa e passou os puliça, eles parô i inquadrô meu irmão. Agora ele ta preso".*

A referida aluna estuda no 3º ano do ensino fundamental I, está iniciando a leitura no final do terceiro bimestre, e desde o início do ano letivo, participa da sala de intervenção pedagógica. Possui 08 (oito) irmãos mais sobrinhos que vivem todos juntos, e nos relata histórico de violência que presencia em seu lar e também presenciou o homicídio do padrasto. Apesar desse contexto, a discente é tranquila, alegre e educada e tem interesse em inserir no mundo da leitura da escola. Fica fascinada quando pega um livro de literatura infantil nas mãos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1998 p.26) apontam que a questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. Os PCNs são os principais instrumentos didáticos e também referência para auxiliar o professor em sala de aula, e através deles é possível de maneira mais prática entender que a linguagem é uma ciência, assim como outras, ou seja, evolui, e estão em constantes mudanças.

Sabemos que o aprendizado de uma língua falada é anterior a escrita, mesmo que morrem sem saber ler e escrever, não podemos negar que o mesmo não era falante de determinada língua. As práticas de ensino da linguagem variam de escola para escola, região para região e também de professor para professor. Os livros didáticos já trazem informações sobre as variedades linguísticas que devem ser exploradas, para que haja mais informação sobre o assunto.

**Procedimentos de coleta e análise de dados.**

No decorrer do primeiro semestre do ano letivo de 2017, percebemos o contexto das variações linguísticas das crianças dos referidos bairros. Os alunos do bairro Jardim Primaveras possuem uma linguagem com os padrões ensinados pela escola, como colocação

pronominal e concordância verbal. De acordo com (PRETI, 1982 p. 27) "o dialeto culto serve diretamente às intenções do ensino, de padronizar a língua, criando condições ideais de comunicação entre as várias áreas de condições geográficas, [...]".

Portanto, os discentes oriundos do bairro Daury Riva, chegaram à referida escola com uma variedade linguística, reproduzindo contexto linguístico de comunidade que possui muita violência. Como por exemplo: *inquadrô, comando vermelho, puliça, porrada* ... E os outros colegas notaram e diziam: "*fulano fala diferente de nós*". O desempenho dessas crianças nas habilidades de leitura e escrita foi lento, mesmo a escola oferecendo sala de intervenção pedagógica no horário de aula, pois devido essas crianças virem de bairro distante, e não poderem vir no contra turno. O que vimos nessa representatividade de falas, é que o português possui variação característica, e que a comunidade em que vivem tem relação com a sua vida social, as pressões sociais operam também sobre a língua. Então percebemos uma inter-relação entre uma e outra, sendo que tanto uma como a outra vivem continuamente em processo de transformação. A língua muda, não pode ser por si só, ela surge por necessidade social, também é necessário que ela se transforme em decorrência dela.

## Considerações finais

Sabemos que as causas e consequências das diferenças existentes entre a linguagem utilizada pelos alunos das classes populares e a linguagem formal ou padrão utilizada pela escola, são interpretadas de forma bastante diferente segundo a orientação teórica e ideológica dos educadores. Portanto, esses alunos, muitas vezes se privam em não se adequarem das situações de interação e comunicação no cotidiano escolar, porque a maioria das vezes os docentes não sabem lidar com a linguagem diferente, estigmatizando-os, transformando diferenças em deficiências.

Para isso, é importante que os professores alfabetizadores, tenham acesso a sociolinguística do ensino da língua materna, de modo que possam contribuir como instrumento de ação e transformação social.

A tarefa educativa da escola, em relação à língua materna, é justamente criar condições para que o educando desenvolva sua competência comunicativa e possa usar, com segurança, os recursos comunicativos que forem necessários para desempenhar-se bem nos contextos sociais em que interage. (BORTONI-RICARDO, 2004, p.78)

O ato de escrever consiste na elaboração de ideais, e para muitos brasileiros, uma segunda língua. Perini (2007) propõe ensinar, na situação de duas línguas: a língua falada e a escrita, cada uma, com sua gramática. Sua proposta é usar o conhecimento que o aluno possui para pensar criticamente e entender que o processo de aquisição da língua, sendo assim, Britto (1997), afirma que, o papel da escola deve ser o de garantir ao aluno o acesso a escrita e aos discursos que se organizam a partir dela.

## Referências

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Lingüística Geral II**. Campinas: Pontes, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 144p. 1998.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna:** a sociolinguística na sala de aula**.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRITTO, L.L.A. **A Sombra do caos:** Ensino versus tradição gramatical. Campinas: Mercado de LETRAS, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística** 10ª edição. São Paulo: Scipione, 1998.
FARACO, C. A. **Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós**. In: M. BAGNO (org.) 2002.

PERINI, Mário A. **Gramática Descritiva do Português.** São Paulo: Ática, 1999.

PRETI, Dino. **Sociolingüística: os níveis da fala – um estudo sociolingüístico do diálogo na literatura brasileira**. 4 ed. rev. e modificada, com a reelaboração de vários capítulos. São Paulo. Nacional, 1982.

# DA UTOPIA DA 'TERRA PROMETIDA' À DESILUSÃO NAS 'NOVAS TERRAS': OS DISCURSOS FORMADORES NA COLONIZAÇÃO DE TERRA NOVA DO NORTE, MATO GROSSO/BRASIL

Josilene Pereira dos Santos[62]
Graci Leite da Luz[63]
Andressa Batista Farias[64]

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo apresentar o processo de colonização da cidade de Terra Nova do Norte – Mato Grosso/Brasil, bem como expor as dificuldades que os colonos enfrentaram em terras sulistas e em terras mato-grossenses, pois sabe-se que os pioneiros de Terra Nova vieram em sua maioria da região Sul do país, especificamente do Rio Grande do Sul das áreas indígenas Kaingangs. Para tanto, este estudo expõe as raízes do desenvolvimento do projeto Terranova, desde o desenrolar do conflito entre os índios Kaingangs e os agricultores/arrendatários, até a chegada destes colonos nas "novas terras" mato-grossenses. Desse modo, pretende-se averiguar as diretrizes do projeto Terranova e exibir as susceptíveis falhas no Projeto Terranova, as quais influenciaram o abandono de muitas terras mato-grossenses pelos sulistas. Buscamos, desse modo o analisar o discurso de 4 (quatro) pioneiros e de Gertrudes Schwantes, esposa do diretor da COOPERCANA, Noberto Schwantes, expostos no documentário "A conquista do Oeste" produzido pela Rede Brasil Sul de Televisão - Rio grande do Sul no ano de 2004, o qual pertence a uma série de documentários, que tem como objetivo apresentar a saga dos gaúchos que saíram de terras sulistas em busca da "terra prometida" em direção a região Centro-Oeste e Norte do Brasil. O procedimento metodológico utilizado para esta pesquisa perpassa com base em leituras bibliográficas, sobre o processo da migração de colonos sulistas para a Amazônia mato-grossense, assim como a colonização realizada no projeto Terranova e posteriormente faz-se uma descrição e análise dos discursos expostos no documentário "A conquista do Oeste".
PALAVRAS-CHAVE: Documentário "A conquista do Oeste"; Terra Nova do Norte; Norberto Schwantes; Colonização.

***ABSTRACT:*** *This article aims to present the process of colonization of the city of Newfoundland - Mato Grosso / Brazil, as well as to expose the difficulties that colonists faced in southern lands and in Mato Grosso, as it is known that the pioneers of Terra Nova came mostly from the southern region of the country, specifically from the Rio Grande do Sul of the Kaingangs indigenous areas. In order to do so, this study exposes the roots of the development of the Terranova project, from the conflict between the Kaingangs Indians and the farmers / tenants, until the arrival of these settlers in the "new lands" of Mato Grosso. In this way, it is intended to investigate the guidelines of the Terranova project and to show the probable failures in the Terranova Project, which influenced the abandonment of many lands of Mato Grosso by the Southerners. We seek, therefore, to analyze the discourse of four pioneers and Gertrudes Schwantes, the wife of the COOPERCANA director, Noberto Schwantes, exposed in the*

[62]Mestranda do PPGLetras da UNEMAT/Sinop e Graduada em Licenciatura Plena em Letras também pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *Campus* Universitário de Sinop. E-mail: josilenesnp12@gmail.com

[63] Mestranda do PPGLetras da UNEMAT/Sinop e Graduada em Licenciatura Plena em Letras também pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *Campus* Universitário de Sinop. E-mail: luzgraci@yahoo.com.br

[64] Mestranda do PPGLetras da UNEMAT/Sinop e Graduada em Licenciatura Plena em Letras também pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *Campus* Universitário de Sinop. E-mail:

*documentary "The Conquest of the West" produced by Rede Brasil Sul de Rede - Rio Grande do Sul year 2004, which belongs to a series of documentaries, which aims to present the saga of the gauchos who left southern lands in search of the "promised land" towards the Center-West region and North of Brazil. The methodological procedure used for this research is based on bibliographical readings on the process of migration of southern settlers to the Amazonia of Mato Grosso, as well as the colonization carried out in the Terranova project, and later a description and analysis of the discourses exposed in the documentary "The conquest of the West".*
*KEYWORDS: Documentary "The conquest of the West"; Northern Newfoundland; Norberto Schwantes; Colonization.*

## Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar o processo de colonização da cidade de Terra Nova do Norte, uma vez que este processo colonizatório é marcado por interesses políticos, bem como pelas necessidades do pequeno agricultor sulista em abandonar sua pequena terra e ultrapassar fronteiras. Desse modo, buscamos analisar o discurso de 4 (quatro) pioneiros e da esposa de Norberto Schwantes, Gertrudes Schwantes expostos no documentário "A conquista do Oeste" produzido pela Rede Brasil Sul de Televisão - RBS TV-RS no ano de 2004.

O município de Terra nova do Norte originou-se por meio de uma parceria do Governo Federal com o Estado do Rio Grande Sul, no ano de 1978, devido à tribo indígena Kaingang (localizada no Sul do país) expulsarem de suas terras mais de mil famílias que arrendavam as terras indígenas do chefe do Serviço de Proteção ao Índio – (SPI[65]), antiga Fundação Nacional do Índio - FUNAI[66]. Os indígenas como uma tentativa de expulsarem os arrendatários/agricultores queimaram as plantações, as escolas, desabrigaram essas famílias.

Houve então uma intensa pressão por parte do Governo Estadual e lideranças políticas, junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA para resolver esta situação, pois as famílias estavam vivendo em acampamentos e outras às margens de estradas em condições precárias, pela falta de alimentos e frio intenso. Como na região Sul não havia um local para fazer um reassentamento, e tinha-se muitos interesses políticos em jogo na época, indicaram o Estado de Mato Grosso para abrigar as famílias.

## O desenvolvimento do conflito nas terras indígenas Kaingangs

A reserva indígena Kaingang foi "criada em 1908, com uma superfície total de 34.908 ha. Em 1942, a terra dos índios fora reduzida para 14.910 ha, sendo do restante criada uma reserva florestal" (ZART, 2005, p. 148). Já "em 1974, a reserva estava reduzida em 5.300 ha, que após sucessivas invasões dos colonos brancos, somou-se na reserva 974 famílias numa área de 9.6.34 ha" (idem).

[65]"Serviço de Proteção ao Índio – órgão fundado pelo Marechal Rondon, no início do século e substituído pela FUNAI – Fundação Nacional do Índio a partir de 1965" (Schwantes, 1989, p.37).
[66]Fundação Nacional do Índio – FUNAI: é o órgão indigenista oficial do Estado brasileiro. Criada por meio da Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, vinculada ao Ministério da Justiça, é a coordenadora e principal executora da política indigenista do Governo Federal. Sua missão institucional é proteger e promover os direitos dos povos indígenas no Brasil. Disponível em:<http://www.funai.gov.br/index.php/quem-somos> acesso em 16/12/2016.

Os camponeses que se fixaram nas terras indígenas vieram na busca da terra e acabaram se estabelecendo como arrendatários, estes são 'os pais dos colonos de Terra Nova e "chegaram na região do Alto Uruguai em fins dos anos 40, ou começos dos anos 50, às "novas colônias" do Rio Grande do Sul provenientes das "antigas colônias"" (SANTOS, 1993, p. 122), e, ali, nas "antigas colônias", realizavam um trabalho braçal, que mais tarde passou a ser afetado devido à mecanização do campo, pois com as novas tecnologias há a necessidade de extensas áreas de terras e exige pouca mão de obra Conforme Zart (2005, p. 95),

> ocorre no campo o mesmo fenômeno do setor urbano, ou seja, o privilegiamento dos possuidores de capital (terras e máquinas) e capacitados para a absorção de novas tecnologias, em detrimento do camponês ou do pequeno agricultor descapitalizado – processo que leva à exclusão social, à centralização crescente de capitais e de terras.

De acordo com Santos (1993, p. 122), "o estabelecimento dos produtores mecanizados de trigo e de soja, em meados dos anos 60 [...] foi marcado pela impossibilidade de mecanizar-se e pelo sentimento de serem vítimas dos 'grandes'". Além disso, o "aumento do preço da terra impediu-os então de comprar mais terras. Por causa desta alta e também por causa do aumento do número de filhos que tornava insuficiente as parcelas, esses colonos começaram, na mesma época, a adentrar na reserva dos Kaingang do Alto Uruguai" (idem).

Os primeiros resquícios que levaram à colonização do Projeto Terranova ocorreram quando Norberto Schwantes visitou o Posto Indígena Guarita[67], notou que era a maior reserva indígena do Sul do país (etnia dos Kaingang), percebe que não havia nenhuma escola indígena, e observa a situação precária que os índios estavam vivendo.

As terras indígenas Kaingang no Rio Grande do Sul eram arrendadas 'aos agricultores e comerciantes', esta ação era feita pelo chefe do SPI, órgão este que deveria fazer a proteção dos índios e das terras indígenas e não se beneficiar com o seu arrendamento. De acordo com Schwantes (1989, p. 37), "os índios viviam na mais completa miséria e ignorância. Bem, só vivia o chefe do posto do SPI, que arrendava toda a terra desmatada da reserva aos colonos mais fortes e espertos da região". Já os mais "pobres não conseguiam plantar na reserva, porque não tinham recursos para "agrados" ao chefe do posto. Apesar disso, muitos pobres viviam e trabalhavam na reserva, como empregados e posseiros" (idem).

Santos (1993) assevera que os camponeses deveriam entregar cerca de 20% da produção para o SPI, estes eram assentados em uma parcela de 10 ha, com a mão de obra familiar e seus instrumentos agrícolas eram de tração animal. Produziam milho, feijão e criavam porcos e galinhas, o que excedia a produção familiar era vendido aos comerciantes.

Por sua vez a situação dos índios era desesperadora, de acordo com Schwantes (1989), muitos estavam vivendo como mendigos, no posto do SPI e em Tenente Portela. Schwantes alega que se os índios tivessem algum nível de instrução não permitiriam que suas terras fossem arrendadas, consentindo que o grande patrimônio que possuíam fosse dissipado pelo SPI. As madeiras eram vendidas para serrarias e eram arrendadas glebas de até 200 hectares para agricultores e comerciantes.

[67] "A Reserva Indígena de Guarita, demarcada com cerca de 23 mil hectares, abriga o maior contingente de população Kaingang (cerca de 7 mil pessoas, de uma população total Kaingang de 30 mil pessoas). A Reserva Indígena Guarita fica no Noroeste do Rio Grande do Sul, ocupando parte dos municípios de Tenente Portela, Redentora e Erval Seco. A principal língua falada ali é o Kaingang, além do Português e do Guarani (falado por uma pequena comunidade dessa etnia na mesma área)". Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Guarita_(terra_ind%C3%ADgena) >. Acesso em 14/12/2016.

Norberto Schwantes, não conformado com a situação, busca criar uma escola indígena para que os índios tivessem mais instrução e não continuarem a ser "enganados" pelo chefe do SPI. Em seu livro, *Uma Cruz em Terranova* (1989, p. 43) declara que,

> A criação de uma escola normal seria a única oportunidade de romper esta situação de miséria, com a formação de professores índios que naturalmente seriam os novos líderes. Estes, bem formados e conscientes da situação de seu povo, teriam condições de luta. O resto seria uma questão de tempo (de fato, 14 anos depois, a conscientização iniciada por esta escola levou os índios a expulsarem os colonos da reserva, o que deu origem ao projeto Terranova).

Segundo Santos (1993, p. 117), os chefes dos Kaingang "foram a Brasília para reivindicar junto à FUNAI a transferência de colonos brancos, apoiando-se no Estatuto do Índio, de 1973, que ordenava a expulsão dos brancos de todas as reservas indígenas". "Já em 1975 começou o movimento dos Caingangues pela retirada dos colonos. Em 1977, após a oitava reunião dos Chefes e representantes indígenas, começou um movimento de expulsão dos invasores" (ZART, 2005, p. 149).

No início do ano de 1978 a situação no Rio Grande do Sul era lastimável, pois mais de 2.500 famílias foram expulsas das terras indígenas Kaingang. Conforme Santos (1993, p. 117),

> Os camponeses tiveram que fugir deixando quase tudo para trás e sem poder fazer a colheita: ficaram totalmente sem abrigo e sem recursos. Alguns foram para casa de parentes, mas a maioria não teve outra saída a não ser acampar às margens de estradas da região do Alto Uruguai.

O Governo, então, teve a iniciava de retirar quase 800 famílias que estavam vivendo na beira de estradas e alojá-las no Parque de Exposição de Esteio[68], estas famílias estavam "permanecendo "em exposição" durante 56 dias, quando tiveram que ser desalojadas, pois uma outra exposição, desta vez de animais, estava prevista para agosto daquele ano" (SCHAEFER, 1985, p. 82).

## A elaboração de um projeto de colonização

O conflito passa então a ser preocupação dos Governos Estadual e Federal, que apresentam duas propostas diferentes para a solução do problema: "o Governo Federal, por intermédio do INCRA, propôs projetos de colonização na Amazônia Legal, enquanto o Governo Estadual queria assegurar assentamento no próprio Estado do Rio Grande do Sul" (ZART, 2005, p. 149).

Na primeira proposta, é prevista a transferência dos camponeses para o Mato Grosso. O então ministro do Estado, Maurício Rangel Reis, procura o presidente da Cooperativa Agropecuária Mista de Canarana – COOPERCANA, Norberto Schwantes, para que este, junto

[68] Nos dias atuais é conhecido como "Parque Estadual de Exposições Assis Brasil", este foi inaugurado em 1970, fica em Esteio, distante 25 km de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul. Em 1972 o parque torna-se sede oficial da feira latino-americana Expointer (Exposição Internacional de Animais), que visou difundir as inovações tecnológicas do segmento agropecuário e agroindustrial. Ocorrem exposições de animais e máquinas, leilões, finais do Freio de Ouro, comidas típicas, feiras de agricultura familiar e artesanato, bem como apresentações culturais, artísticas e folclóricas. Disponível em: < http://www.parqueassisbrasil.rs.gov.br/conteudo/983/parque-estadual-de-exposicoes-assis-brasil>. Acesso em 16/12/2016.

com a cooperativa, possa desenvolver um projeto de colonização no Norte de Mato Grosso, com os agricultores que viviam nas terras indígenas, uma vez que já possuía uma vasta experiência em colonização, já que desenvolveu vários projetos no Mato Grosso e Pará, entre estes: Altamira, Água Boa, Barra do Garças e Canarana.

Na segunda proposta, é previsto o assentamento no Rio Grande do Sul, pois naquela época havia muitos interesses políticos estaduais de se manterem esses camponeses no Sul, pois era um ano de eleição e isso dificultava a realização do projeto, dessa forma colocavam os camponeses contra o desenvolvimento do programa. Podemos ver esta passagem em Schwantes (1989, p. 155), "fiquei sabendo que havia grandes interesses em jogo. Era ano de eleição de deputados e senadores. Os dois partidos existentes na época – Arena[69], do governo, e MDB[70], oposição – não estavam em uma simples campanha eleitoral: travavam uma verdadeira guerra". Norberto Schwantes, por sua vez, aceitou desenvolver o projeto, pois vê a oportunidade de reparar algo que ajudou a provocar, leva este assunto como uma questão pessoal, percebemos estas atitudes na passagem abaixo, conforme descreve Schwantes, (1989, p. 153, grifos nossos):

> Havia um motivo especial e inconfessável para eu insistir na realização do projeto: **minha dor de consciência**. Não tirava da minha cabeça a ideia de que milhares de famílias estavam ao relento sem comida e agasalhos, porque um dia eu tinha iniciado um trabalho de conscientização dos índios da reserva de Guarita, com a criação da escola Normal indígena "Clara Camarão".

Muitos outros motivos levaram à colonização de Terra Nova do Norte, os quais se deram, fundamentalmente, por meio de interesses políticos, dentre estes, de reduzir o "excesso" populacional no Sul do país, uma vez que não havia terras lá para serem feitas um reassentamento. Tinha-se também a intenção de resolver os problemas agrários do Sul do país, segundo Lovato (2010, p. 2), "se temia que o acontecimento alcançasse a dimensão de uma convulsão social agrária no sul do país". Outro ensejo que se apresentava, era a preocupação naquela época de se ocupar as terras "devolutas" na Amazônia mato-grossense.

Os meios de propagandas utilizados no Sul para a persuasão dos colonos ocorreram de duas formas: o primeiro ocorreu no Parque de Exposição de Esteio, segundo Santos (1993), os órgãos públicos foram ao local para tentarem convencer os colonos a aceitarem a transferência, por meio de reuniões, apresentações de audiovisuais e de intervenções de responsáveis públicos e da cooperativa de colonização, esta pagou uma viagem para um grupo de agricultores escolhidos pelas autoridades para virem à região do Projeto Terranova e relatarem aos camponeses sulistas desabrigados sobre a sua eficácia. O segundo "meio de difusão mais empregado foi o rádio, depois a televisão em menor escala" (SANTOS, 1993, p. 124) para os camponeses que estavam na região do Alto Uruguai.

Durante os momentos de persuasão dos colonos foi construída uma imagem da região destinada à colonização, na qual apresentasse aos colonos uma "possibilidade da construção de um futuro promissor, de terras férteis, do fácil acesso ao crédito, da concretização do desejo de ser proprietário [...] rural, ou ainda da condição de adquirir uma extensão de terra

[69] Aliança Renovadora Nacional " foi um partido político brasileiro criado em 1965 com a finalidade de dar sustentação política à ditadura militar instituída a partir do Golpe de Estado no Brasil em 1964" Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Alian%C3%A7a_Renovadora_Nacional>Acesso em 21/09/2017.

[70] Movimento Democrático Brasileiro "era um partido político brasileiro que abrigou os opositores do Regime Militar de 1964 ante o poderio governista da Aliança Renovadora Nacional (ARENA)". Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Movimento_Democr%C3%A1tico_Brasileiro> Acesso em 21/09/2017.

maior que proporcione o trabalho em terra própria para todos os membros da família" (ZART, 2005, p. 109).

## As diretrizes do Projeto

A cooperativa COOPERCANA era responsável pelo Projeto Terranova, esta conseguiu um financiamento fundiário com o Banco do Brasil, com suporte do Projeto Proterra, hipotecando a mesma terra, bem como, toda a infraestrutura básica, desde as casas construídas, as ferramentas, a alimentação e os implementos agrícolas para as lavouras. De acordo com Castro *et. al* (2002, p. 69), o INCRA transferiria as terras à cooperativa, "que as venderia aos colonos através de um programa de crédito fundiário. A ela caberia toda a implantação do mesmo, a venda dos lotes e o processo de transferência e assentamento dos colonos". Segundo Santos (1993, p. 120), "o colono recebia um crédito fundiário do Banco do Brasil para pagar sua parcela. A garantia hipotecária era o terreno e as condições de reembolso as seguintes: um prazo de 15 anos, com carência de 05 anos, a juros de 6% ao ano".

Na voz do pioneiro I6M01[71], da 6ª Agrovila, podemos ver que estes cinco anos de carências eram ofertados para que os colonos trabalhassem e possuíssem condições de pagar: "o projeto [...] tinha quinze anos de prazo, cinco anos de carência que era para a família trabalhar, cinco anos para começar a pagar o projeto do INCRA no Banco do Brasil".

Conforme os critérios do Programa Terranova (1978, *apud* LOVATO, 2010, p. 3),

> a Cooperativa assumiria os gastos de infraestrutura física e se responsabilizaria por dez alqueires desmatados de cada lote e a construção da moradia do colono, tudo isso incluído no valor do lote adquirido. Por sua vez, a Cooperativa deveria prestar ao colono associado toda a assistência técnica com a produção agrícola e a sua comercialização, bem como a assistência social e recreativa à comunidade rural.

Segundo Lovato (2010, p. 3), a respeito da infraestrutura social, "foram previstas em cada agrovila áreas necessárias à instalação de um posto de serviços da COOPERCANA, de uma escola, um ambulatório médico e dentário e um centro social e recreativo e de outros equipamentos comunitários, como oficinas, depósitos e templos religiosos". E sobre à educação e à saúde "no início da implantação do Projeto ficou a cargo da Cooperativa e depois os órgãos públicos se responsabilizariam pelos setores" (idem).

## Análise dos discursos dos pioneiros na "Nova Terra"

Neste subitem faz-se um recorte de depoimentos de pioneiros da cidade de Terra Nova do Norte apresentados no documentário "A conquista do Oeste", produzido pela RBS TV-RS (Rede Brasil Sul de Televisão) no ano de 2004. Apresentamos os relatos de quatro pioneiros e da esposa de Norberto Schwantes, Gertrudes Schwantes.

Muitos migrantes que vieram para Terra Nova emanavam na busca de um sonho, o da terra, para poder 'reproduzir socialmente e economicamente', é, assim, o "sonho de terra que os impele tanto a partir para novas terras como lutar para conseguir um pedaço de terra nas

[71] Informante da 6ª Agrovila, sexo masculino, número 01- pioneiro.

regiões do Sul" (SANTOS, 1993, p.18). Para os "parceleiros, a vinda para Mato Grosso simbolizou a superação da condição de sem a terra. Representou, momentaneamente, a possibilidade de inclusão no processo produtivo. Constitui-se numa ilusão, num sonho a ser concretizado" (ZART, 2005, p.179).

Diversas famílias migravam em busca do "mel", termo utilizado metaforicamente por Picoli (2005, p. 28) para idealizar o sonho das pessoas que partiram para a Amazônia na busca de riqueza e de uma vida melhor. Estas "carregam o sonho de uma vida melhor e buscam a dignidade para si e seus familiares na utilização da terra. Neste propósito são crentes de poder conquistar, através de suas próprias forças, o "mel" prometido".

Esta busca pela terra se pode perceber na voz da pioneira, Neide Tomaselli, a qual veio de Ronda Alta junto com o marido Zelir Tomaselli:

> Eu gostei muito, muito desta região, não sei se por que a gente tinha assim um grande objetivo da **conquista da terra**, que a gente era, **nós éramos casados de pouco** e a gente tinha aquele objetivo de conseguir um pedaço de terra, então por isso que a gente fez um **grande sacrifício** de ter, né, essa diferença, de sair de lá e vim para cá, nesse lugar (grifos nossos).

No depoimento desta pioneira podemos verificar o objetivo que a fez migrar "a conquista da terra", apreende-se que este objetivo é causado por uma necessidade que a fez migrar com o marido, pois infere-se que estes são recém-casados, "nós éramos casados de pouco", e a partir daí tiveram que conquistar a própria terra, porque no Sul por tradição, o filho mais velho quando casa deve buscar uma nova terra e deixar a terra dos pais para o irmão mais novo. Percebe-se, por sua vez, que a pioneira vê a ação realizada por ela e o marido como um "grande sacrifício", que nem todos tiveram esta coragem de migrar e permanecer no local da colonização apesar das dificuldades.

Segundo Tomé e Korpalski (2012, p.125), "a ideologia criada pelos motivos subjetivos e interiorizados de migrar e as condições sociais de existência não correspondiam às promessas de possibilidades sobre um futuro promissor na região Norte mato-grossense", pois quando os colonos chegaram ao Projeto Terranova perceberam que o sonho idealizado no Sul, apresentado pela cooperativa e o governo não passava de uma ilusão, visto que "as casas prometidas não passavam de cabanas de madeira sem portas nem janelas. Mas outras surpresas se sucederiam: o encanamento da água jamais será feito, como também não será feita a instalação elétrica" (SANTOS, 1993, p.127). Muitas casas eram barracos de lona, as terras não foram medidas, nem o terreno estava aberto. "Para chegar da agrovila ao lote, tinham que caminhar de 5 a 9 Km, o que fez muitos optarem por vender o lote residencial e viver no terreno da lavoura. Tinham que pescar e caçar, pois seus recursos não eram suficientes para comprar comida" (SILVA, 2016. p.11).

Pode-se averiguar estas dificuldades na fala do pioneiro José Almir da Silva:

> **Chegamos aqui e não tinha nada**, só tinha olaria na margem da 163, cada agricultor recebia uma chácara, mais um lote rural na margem da rodovia de 200 hectares. **Nós tínhamos que abrir e sair daqui a pé**, fazendo 5 km, até o fundo do Projeto para abrir os nossos lotes. [...] foi difícil para a esposa, né, porque ela tinha que esperar o marido que ia para a lavoura longe, né, e voltava à noite [...] **foi uma época difícil, mais valeu a pena** (grifos nossos).

Percebe-se na voz deste pioneiro as grandes dificuldades que enfrentaram, pois, quando chegaram à região do Projeto Terranova "não tinha nada", ou seja, estava tudo por fazer, desde a abertura dos próprios lotes, que foram prometidos desmatados. Constata-se também que, apesar das grandes dificuldades enfrentadas, o pioneiro considera que "foi uma época difícil, mais valeu a pena", porque este conseguiu o seu objetivo, que era a conquista da terra para conseguir 'reproduzir-se socialmente e economicamente'

A migração para o sulista aparece como um "mundo novo", pois no Sul à "medida em que se aguçavam tensões sociais, conflitos potenciais, pressões políticas e econômicas, a fronteira aparecia como o novo Eldorado para os pequenos produtores" (SANTOS, 1982, p.45-46). Assim a terra apresenta-se como uma nova vida para os camponeses, vista como um Eldorado, que são ilusões da "terra prometida".

Nesse sentido, Gertrudes Schwantes expõe que

> No início foi muito sofrido, essas pessoas não tinham posses, não tinha estradas, era muita necessidade, tudo era sacrifício, não era o Eldorado que se apresentava, **era a possibilidade de chegar num lugar e dizer, "isto é, meu".** [...] eu nunca vou esquecer essas famílias que chegaram num pedaço de terra e dizer, "isto é, meu agora" e as **mulheres chorando que tinha uma casinha de madeira,** mas era uma casinha que era deles, então um mundo novo se abria (grifos nossos).

Verifica-se no depoimento de Gertrudes Schwantes que algumas pessoas se apresentavam felizes quando chegaram à Terra Nova apesar da realidade encontrada, pois tinham "a possibilidade de chegar num lugar e dizer, 'isto é, meu agora'", algo que não ocorreu em terras sulistas. Na passagem em que expressa: havia muitas "mulheres chorando que tinha uma casinha de madeira", supõe-se que se protagonizou na primeira leva de colonos que chegaram, pois muitos não receberam casas de madeiras, tiveram que construir sua própria casinha ou dormir em barracos de lona.

Os colonos sulistas que vieram para Terra Nova, não conheciam esta região mato-grossense, "a maioria dos colonos não sabia a respeito de Mato Grosso, a não ser que era uma região de bichos bravos, índios e muita mata" (SCHAEFER, 1985, p.84). Nota-se esta passagem na fala do pioneiro Zelir Tomaselli: "Não sabia onde é que ia, né, sabia que era Mato Grosso, mas é tão grande o Mato Grosso, vou sabê onde".

Os pioneiros que vivem nos dias atuais em Terra Nova do Norte sentem-se, por sua vez, orgulhosos dos sacrifícios que enfrentaram na época para terem a terra tão sonhada, nota-se este depoimento na voz de Adilar Lang: "Para nós, foi muito importante, mesmo que hoje nós estamos numa meia dúzia, mas o que tu vês hoje, o desenvolvimento da região é graças a nós, né, nós temos que se orgulhar que nós fizemos marca no país, né".

## Considerações Finais

Mediante ao estudo realizado, verifica-se que o processo colonizatório de Terra Nova do Norte é marcado por ilusões que foram idealizadas aos camponeses sulistas persuadindo-os ao ponto de deixarem o Sul na busca da "terra prometida", muitos sem nenhum recurso, trazendo para a região Norte de Mato Grosso apenas a esperança de uma vida melhor para poderem 'reproduzir-se socialmente' em uma terra desconhecida.

Conclui-se que o processo de colonização Terra Nova do Norte, foi regido por interesses, sejam estes relacionados aos benefícios dos políticos estaduais e/ou federais, das empresas de colonização, assim como dos colonos que são influenciados também pelos próprios interesses, o 'da conquista da terra'.

**Referências**


CASTRO, Sueli Pereira; BARROZO, Carlos João; COVEZZI, Marinete; PRETI, Oreste. **Colonização Oficial em Mato Grosso:** a nata e a borra da sociedade. 2. ed. Cuiabá: EdUFMT, 2002. p. 69-73.

TOMÉ, Cristinne Leus; KORPALSKI, Margarida. O discurso formador na construção de imaginários da cidade de Terra Nova do Norte – MT e sua relação com o processo migratório do sul do Brasil em direção à Amazônia Legal**. Revista Eventos Pedagógicos,** v.3, n.1, Número Especial, p. 118 – 129, abr. 2012.

JEAN, Bruno. A Forma Social da Agricultura Familiar Contemporâneos: sobrevivência ou criação da economia moderna. In.: **Cadernos de Sociologia/Programa Pós-Graduação em Sociologia**. Porto Alegre: PPGS/UFRGS, 1994.

LOVATO, Deonice Maria C. Análise da configuração sociocultural e produtiva no espaço rural do município de Terra Nova do Norte-MT. **IV Ciclo de Palestras em Ciências Sociais Aplicadas – Oportunidades e desafios nas ciências sociais aplicadas:** relações interorganizacionais, trabalho e renda, Sinop, 18-22 out. 2010. 16 p. Disponível em: <http://projetos.unemat-net.br/ciclodepalestrasemcsa/historico/4/01.pdf>. Acesso em: 15/12/2016.

PICOLI, Fiorelo. **Amazônia**: a ilusão da Terra prometida. Sinop: 2 Ed. Fiorelo Picoli, 2005.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. **Matuchos:** exclusão e luta – do Sul para a Amazônia. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. Movimentos Camponeses no Sul: produto e terra (1978-1981). In.: Reforma Agrária – Boletim do ABRA – **Boletim Brasileira de Reforma Agrária**. Campinas. Vol. 12, nº 03, maio – junho, 1982.

SCHAEFER, José Renato. **As Migrações Rurais e Implicações Pastorais:** um estudo das migrações campo – campo do Sul do país em direção ao Norte de Mato Grosso. Edições Loyola, São Paulo, 1985.

SCHWANTES, Norberto. **Uma cruz em Terra Nova**. Scritta Oficina Editorial, São Paulo, 1989.

SILVA, José Graziano da. **O que é reforma agrária**. Brasiliense: São Paulo, 1982.

SILVA, Larissa Kashina Rebello da. A migração dos trabalhadores gaúchos para a Amazônia Legal (19701985): III Os projetos de colonização da Amazônia e suas oposições. **Revista Klepsidra**. Disponível em: <http://www.klepsidra.net/klepsidra25/rsmt> Acesso em 27/12/2016.

ZART, Laudemir Luiz. **Encantos, caminhos e desencontros:** migração-colonização na Amazônia mato-grossense. Cáceres: Editora UNEMAT, 2005.

**Referências Web gráficas**

Documentário**: "A conquista do Oeste (Mato Grosso)".** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZVFU-uT4_M4&t=747s> Acesso em 02/12/2016.

FUNAI: Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/quem-somos> Acesso em 16/12/2016.

Parque Assis Brasil: Disponível em: <http://www.parqueassisbrasil.rs.gov.br/conteudo/983/parque-estadual-de-exposicoes-assis-brasil> Acesso em 16/12/2016

Plano Municipal de Educação –PME- Terra Nova do Norte/MT participação é conquista. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/Documents/PME/Terra%20Nova%20do%20Norte%20-%20PME.pdf> Acesso em 20/12/2016.

Reserva de Guarita: Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Guarita_(terra_ind%C3%ADgena)> Acesso em 14/12/2016.

.