Anais Eletrônico do XVI CONAELL
Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários

Docência, Linguística e Literatura: enfrentamentos e perspectivas

Organização dos Anais
Leandra Ines Seganfredo Santos
Olandina Della Justina

ISSN: 2446-4945

Sinop, 22 a 26 de outubro de 2018
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

22 a 26 de outubro de 2018

Comissão Organizadora do XVI CONAELL

Profa. Dra. Olandina Della Justina
Profa. Dra. Leandra Ines Seganfredo Santos
Centro Acadêmico de Letras

Conselho Editorial

Profa. Dra. Adriana Lins Precioso
Profa. Dra. Albina Pereira de Pinho Silva
Prof. Dr. Antonio Aparecido Mantovani
Prof. Ms. Antonio Tadeu de Azevedo
Prof. Dr. Antônio Carlos S. de Souza (UEMS)
Profa. Dra. Cristinne Leus Tomé
Prof. Dr. Danglei de Castro Pereira (UNB)
Prof. Dr. Genivaldo Rodrigues Sobrinho
Profa. Ms. Graci Leite Morais da Luz
Prof. Dr. João Batista Lopes da Silva
Profa. Dra. Juliana Freitag Schweikart
Profa. Dra. Neusa Inês Philippsen
Profa. Dra. Rosana Rodrigues da Silva
Profa. Dra. Sandra Luzia Wrobel Straub
Profa. Dra. Tânia de Oliveira Pitombo
Profa. Ms. Terezinha Della Justina

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

8(81)
C719 Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários – CONAELL (16. : 2018 : Sinop, MT).
Docência, linguística e literatura: enfrentamentos e perspectivas [Recurso Eletrônico] / Leandra Ines Seganfredo Santos e Olandina Della Justina (orgs.) – Unemat *Campus* Sinop, Faculdade de Educação e Linguagem, Curso de Letras, Sinop: Unemat Editora, [2019].
480 p.: il.

ISSN 2446-4945

1. Letras. 2. Educação. 3. Literatura. I. Título. II. Título: enfrentamentos e perspectivas. III. Santos, L. I. S., Dra. IV. Justina, O. D., Dra.

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

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

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 07
Leandra Ines Seganfredo SANTOS
Olandina Della JUSTINA

SEÇÃO I

TEXTOS DOS PALESTRANTES CONVIDADOS

ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA: DISJUNÇÃO OU CONJUNÇÃO? REFLEXÕES NO ÂMBITO DE UMA PEDAGOGIA COMPLEXA DE LÍNGUAS ADICIONAIS 09
Elaine Ferreira do Vale BORGES

SEÇÃO II

TEXTOS DAS COMUNICAÇÕES INDIVIDUAIS E PÔSTERES

'A CAÇADA' DE LYGIA FAGUNDES TELLES NA PERSPECTIVA DO FORMALISMO RUSSO22
Rosane GALLERT BET

A CONCEPÇÃO DA TEMÁTICA DO ÍNDIO E DO NEGRO NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS MUNICIPAIS EM SINOP-MT: SUJEITOS HISTÓRICOS OU TOLERADOS? 31
Naildes Fernandes de MEDEIROS
Sonia Elianora da SILVA
Luciani Maria Neri da SILVA

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE LINGUÍSTICA DO IMIGRANTE NO CONTEXTO REGIONAL MATO-GROSSENSE 40
Cíntia Débora de Moraes CINTI
Sandra Luzia Wrobel STRAUB

A IMPORTÂNCIA DO CAPITAL NA MANUTENÇÃO DO PARADOXO DA "VIDA" NA LITERATURA DE EDUARDO MAHON 52
Giselli Liliani MARTINS
José de SOUZA NETO
Douglas Cabral VIANA
Fabiana Leite de SOUZA

A INSERÇÃO DO IDOSO NO MERCADO DE TRABALHO E OS EFEITOS DE SENTIDO PRODUZIDOS A PARTIR DE UMA PROPAGANDA PUBLICITÁRIA 64
Adrieli TEIXEIRA
Giselli Liliani MARTINS
José de SOUZA NETO

A LITERATURA AFRICANA DE LÍNGUA PORTUGUESA, CURRÍCULO E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE 70
Maristela CZAPELA
Genivaldo Rodrigues SOBRINHO

A REPRESENTAÇÃO DA PERSONAGEM FEMININA EM O FANTÁSTICO MUNDO DA FORMIGA ZAROIA, DE MARIA DA PAZ SABINO 84
Marciele MARCHESAN

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PERCEPÇÕES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS 94
Adriana Kelly Bandeira de ARAÚJO
Ana Paula HARTMANN
Sama Paula da COSTA

AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA: NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM DE PROFESSORAS DE MARCELÂNDIA/MT 106
Sandra BORSARI
Patrícia VERTUAN
Vânia Romancini MUSACHI

AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DAS TEORIAS 113
Alessandra Correa da Silva FERREIRA
Rosa Carolina Silva de GOUVEIA

AQUISIÇÃO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA E SUAS TEORIAS NA PRÁTICA: ANÁLISE DE DOIS CASOS 123
Karina Merlino Ávila FINATO

AS COMUNIDADES IMAGINADAS EM QUARUP, DE ANTONIO CALLADO 132
Júlia RIBEIRO

BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA LITERATURA PRODUZIDA EM MATO GROSSO E O DIÁLOGO ENTRE AS OBRAS MENINO DIAMANTINO, DE NICOLAS BEHR E PÓ DE SERRA, DE MARLI WALKER 144
Luciana BRAGA

CASTRO ALVES, EMICIDA E A PRÁTICA DOCENTE: A QUESTÃO RACIAL ABORDADA EM AULAS DE LITERATURA 153
Marco Antonio Gonçalves da SILVA
Gustavo de OLIVEIRA

COMO OS PROCESSOS FONOLÓGICOS ENCONTRADOS NOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS PODEM AUXILIAR O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA REFLEXÃO/AÇÃO ACERCA DO TRABALHO COM A ESCRITA (RELATO DE EXPERIÊNCIA) 161
Cintia Barbara ZOCOLOTTO

CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS POR MEIO DO OLFATO: OS CHEIROS EM DOIS IRMÃOS, DE MILTON HATOUM E PITIÚ, DE MARCELO RAMOS 171
Gisele Cristina KRAESKI

DESENVOLVIMENTO DE UM GRUPO DE ESTUDOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE LÍNGUA PORTUGUESA 181
Élidi Preciliana PAVANELLI-ZUBLER
Geovana Portela de MOURA
Marcela Dias Pinto PEREZ

DISCURSOS IDENTITÁRIOS E A POSIÇÃO COMO SUJEITO TERRANOVENSE 193
Vanderley da SILVA

DO AMOR E DO APAGAMENTO DO CORPO EM A MÁQUINA DE FAZER ESPANHÓIS E A DESUMANIZAÇÃO, DE VALTER HUGO MÃE 202
Sidnei Alves da ROCHA
Wanderlina Maria de Souza ARAÚJO

EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE: AS FRONTEIRAS ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA DOCENTE ARTICULADA ÀS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ESTADO DE MATO GROSSO 212
Sara Cristina Gomes PEREIRA

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E USO DO *WHATSAPP*: UMA POSSIBILIDADE DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS AO TRABALHO COM LETRAMENTO CRÍTICO 223
Sirlei de Melo MILANI
Albina Pereira de Pinho SILVA

ESTUDO APLICADO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DE ENSINO FUNDAMENTAL 232
Simone de Barros BERTE
Erika Silva Alencar MEIRELLES

FRONTEIRAS LITERÁRIAS: A (COSMO) VISÃO DO CENÁRIO CULTURAL EM SINOP 240
Renata de Melo SOUZA

HAICAI: UMA PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL E DIVULGAÇÃO NA INTERNET E NAS REDES SOCIAIS 260
Márcia Aparecida Moraes DOMICIANO

INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: UMA QUESTÃO DE EXTREMA RELEVÂNCIA PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM 270
Maria Luiza de Medeiros MONTEIRO

KAHOOT!: RECURSO TECNOLÓGICO PARA GAMIFICAÇÃO NAS AULAS DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA 279
Vânia Romancini MUSACHI
Sandra BORSARI

LETRAMENTO LITERÁRIO E LETRAMENTO DIGITAL: LANÇANDO OLHARES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA DE OBRA LITERÁRIA 288
Margot Kirsch BERTI
Daniela Fidelis de Moura PRZYVITOSKI

MOMENTO LEITURA: UMA PRÁTICA PRAZEROSA PARA OS ALUNOS DO ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 294
Edna Senes Pereira de SOUZA

NA ASCENSÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: COMO SE CONFIGURAM A VISÃO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR 301
Iraci SARTORI
Marciana GOIS

O CORAÇÃO DELATOR: UMA ANÁLISE SEMIÓTICA E COMPARATIVA ENTRE O CONTO DE POE E A ADAPTAÇÃO CINEMATOGRÁFICA DE RAÚL GARCÍA 312
Bruno Borguetti LARA
Vinícius Dallagnol REIS

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A ALUNOS SURDOS: REALIDADES E NECESSIDADE DE FORMAÇÃO DOCENTE 324
Rodney Mendes de ARRUDA
Lucimeire da Silva FURLANETO

O ESPAÇO HOSTIL DE GUERRA E SECA EM TERRA SONÂMBULA DE MIA COUTO 331
Sonaira TEIXEIRA

O MODERNISMO E A (RE)DESCOBERTA DA POESIA POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO338
Camilla Guedes Tiburcio PAZIM
Renan BATISTA

O SUJEITO INDÍGENA NO LIVRO DAS ÁGUAS E AS RELAÇÕES DE SENTIDO COM A CAMPANHA #MENOS PRECONCEITO, MAIS ÍNDIO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA POSIÇÃO DO SUJEITO EM TEXTOS DE AUTORIA E MIDIÁTICO 345
Jislaine da LUZ
Thauany Ferreira AMARO

O USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NA PRODUÇÃO DA AUTOBIOGRAFIA: EM BUSCA DO LETRAMENTO DIGITAL 355
Sandra Cristina BUCHELT

OBSERVAÇÃO DA OCORRÊNCIA DO DÍGRAFO RR [R] NO FALAR MATOGROSSENSE DE MIGRANTES 365
Rafaela Ketlyn Moreira DAHMER

OS CONTOS DE FADAS E A MODERNIDADE 370
Maristela CZAPELA

Genivaldo Rodrigues SOBRINHO

PERSPECTIVAS E DESAFIOS EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL: RELATOS DE UM GRUPO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA 380
Alessandra Correa da Silva FERREIRA
Suzana Fabrim AGUIAR

POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PROJETO SALA DE EDUCADOR DA ESCOLA ESTADUAL NORBERTO SCHWANTES - TERRA NOVA DO NORTE/MT 391
Saionara Mazzochin TORRES
Elenir Fátima FANIN

PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL 403
André Pereira da SILVA
Albina Pereira de Pinho SILVA

PROCESSOS IDENTITÁRIOS DE JOVENS ALUNOS NA PÓS-MODERNIDADE: REFLEXOS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA 415
Betsemens Barbosa de Souza MARCELINO

PROJETO LEITURA: INTERVENÇÕES ATRAVÉS DE GÊNEROS TEXTUAIS E JOGOS DIDÁTICOS 426
Eva Vilma PEREIRA
Ledir Feyin STEFFEN
Rafaela Vieira BRAGA

QUAIS MATERIALIDADES LINGUÍSTICAS EVOCAM AS VITRINES DE LOJA? 433
Rosangela Peccinini LAZARETTI

REFLEXÕES ACERCA DA ATUAÇÃO DE DOCENTES DE MARCELÂNDIA/MT: O EMPODERAMENTO TECNOLÓGICO COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM 446
Patrícia VERTUAN
Sandra BORSARI

SLAM SURDO: UM OUTRO ESPAÇO LITERÁRIO PARA A PERFORMANCE POÉTICA EM LIBRAS 454
Wanderlina Maria de Souza ARAÚJO
Sidnei Alves da ROCHA

UM ESTUDO DO FANTÁSTICO E DA SIMBOLOGIA DA CASA NO CONTO A QUEDA DA CASA DE USHER DE EDGAR ALLAN POE 464
Katia Aparecida PIMENTEL

A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA GASTRONOMIA 471
Adriana A. Carvalho PEREIRA

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 de apresentações realizadas no XVI Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários (CONAELL). É um evento anual voltado as divulgação de trabalhos científicos de graduandos, pós-graduandos, docentes e pesquisadores da área de Letras e de cursos afins, compartilhados nas modalidades de conferência, palestra, comunicação oral ou pôster.

No ano de 2018, o CONAELL teve como tema: "Docência, Linguística e Literatura: enfrentamentos e perspectivas" e alcançou os objetivos delineados de divulgar, discutir e estimular a produção acadêmico-científica inerente às áreas de Linguística e Literatura. Tivemos 389 participações e um recorde em termos de número de apresentação de trabalhos científicos e de cunho pedagógico (mais de 200). Novamente constituiu-se em espaço de interação científica e pedagógica e vitrine da produção científica da Região Norte em diálogo com pessoas de outros estados do Brasil e beneficia o ensino e formação de professores mais críticos e atentos ao cenário contemporâneo que têm um olhar mais atento às ciências da linguagem.

Dessa maneira, o evento continua cumprindo seu propósito como espaço acadêmico-científico de compartilhamento e propulsão de ideias e ações de pesquisa que dialoguem com 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 professores e pesquisadores convidados.

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

Leandra Ines Seganfredo Santos
Olandina Della Justina
Organizadoras

SEÇÃO I
TEXTOS DOS PALESTRANTES CONVIDADOS

ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA: DISJUNÇÃO OU CONJUNÇÃO? REFLEXÕES NO ÂMBITO DE UMA PEDAGOGIA COMPLEXA DE LÍNGUAS ADICIONAIS

Elaine Ferreira do Vale BORGES
Universidade Estadual de Ponta Grossa

RESUMO: No paradigma da complexidade, o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais estão alicerçados em uma concepção de lingua(gem) e de aquisição de segunda língua como um sistema adaptativo complexo (SAC). Segundo Ellis e Larsen-Freeman (2009), tomar a linguagem como SAC nos permite compreender a unidade de fenômenos linguísticos aparentemente não relacionados como propriedades de um mesmo sistema. Nesta comunicação, partirei da visão linear, dicotômica, de "ensino de língua *versus* ensino de literatura" para chegar ao entendimento de que língua, literatura e cultura são agentes constitutivos de um único fenômeno no contexto de uma pedagogia de línguas adicionais que emerge da ciência da complexidade.
PALAVRAS-CHAVE: ensino de língua adicional; ensino de literatura; pedagogia complexa.

ABSTRACT: *In the complexity paradigm, the additional languages teaching and learning are based on a concept of language and second language acquisition as a complex adaptive system (CAS). According to Ellis and Larsen-Freeman (2009), assuming language as CAS allows us to understand the unity of seemingly unrelated linguistic phenomena as properties of a same system. In this communication, I will start from the dichotomous and linear view of "language teaching versus literature teaching" to reach the understanding of language, literature and culture as constitutive agents of a same phenomenon in the context of an additional language pedagogy that emerges from complexity science.*
KEYWORDS: *additional language teaching; literature teaching; complex pedagogy.*

O debate "Ensino de línguas e literatura: desafios contemporâneos", proposto para a Mesa 1 do XVI CONAELL, da qual fiz parte, ensejou algumas questões para pensarmos. Uma delas que achei relevante trazer para a discussão foi sobre o ensino de língua e de literatura como disjunção ou conjunção. Optei pela escolha desse tema ao entender que um dos desafios contemporâneos na área é a construção de um currículo transdisciplinar (conjunção) em nossas universidades, tendo em vista que ainda estamos imbuídos na visão disciplinar e/ou interdisciplinar (disjunção), no contexto do paradigma cartesiano. Partindo da área específica do ensino de línguas adicionais, no panorama do paradigma da complexidade, situo-me na segunda perspectiva (conjunção).

Para esta reflexão (e é do se trata este artigo), trouxe à conversa a seguinte provocação: língua e literatura emergem em um mesmo fenômeno (conjunção), são rivais (disjunção) ou a literatura é apenas um recurso para o ensino da língua (disjunção)? A partir disso, inseri em minha fala algumas reflexões sobre a visão de lingua(gem), de literatura e de aquisição de segunda língua (ASL) como sistemas adaptativos complexos, sistemas caóticos; chegando ao seara do que denomino de "Pedagogia Complexa de Línguas Adicionais" que é a minha atual área de estudos e pesquisas.

Iniciei a minha participação na mesa dando destaque ao ensino de língua e literatura como *disjunção*, no contexto de uma visão dicotômica entre ensino de língua e ensino de literatura – o que imprimi a esses fenômenos (diferentes entre si) um aspecto de sistemas simples, desconexos e lineares. Na sequência, foquei no ensino de língua e literatura como *conjunção*, no panorama da visão de linguagem, literatura e ASL entendidos como sistemas adaptativos complexos ou caóticos, sendo agentes e/ou subsistemas de um mesmo fenômeno da linguagem. Antes, todavia, discuti a noção de sistemas caóticos, exemplificando-os via um vídeo sobre o fenômeno da *murmuration* (muito comum na Internet). Caminhado para o final da minha contribuição à mesa, enfatizei no que denomino de Pedagogia Complexa de Línguas Adicionais, no contexto da conjunção entre língua e literatura, sinalizando a importância da Didática e de Formas de Ação que derivam, como professores, do nosso ponto de partida para o ensino – que, no meu caso, é o Ensino de Línguas Adicionais. Durante a minha fala, foi projetado imagens e figuras (algumas ilustradas aqui) que exemplificaram alguns dos conceitos levantados e suas interdependências, porém não me delonguei nas explicações (devido o curto tempo para as reflexões), ficando a disposição para a retomada da discussão, caso seja necessário.

Como base teórica no horizonte da complexidade, essencialmente, usei o artigo de Fahim e Dehghankar (2014), *Teaching Literature from Chaos/Complexity Theory Perspective,* para as discussões sobre Literatura. Para as reflexões sobre Lingua(gem), utilizei o artigo de Ellis e Larsen-Freeman (2009), *Language is a Complex Adaptive System*. Já no contexto da Pedagogia de Línguas Adicionais, fundamentei-me nos trabalhos de Borges (2014, 2017), *Paradigma shift in language teaching and teacher education* e *Language teaching: a look with the eyes of complexity*. Na sequência, as questões que trouxe ao debate.

DISJUNÇÃO. No terreno da disjunção entre língua e literatura, tem-se a visão mais tradicional ou, como colocam Fahim e Dehghankar (2014), de *uma versão fraca da análise da literatura*, explicitamente dicotômica, de que literatura e língua são fenômenos distintos, dissociados um do outro; sendo a literatura um artefato cultural, um fim em si mesma, e a língua um instrumento de comunicação, estrutura, um artefato linguístico. Em uma visão mais interativa entre língua e literatura, todavia ainda no contexto da versão fraca da análise da literatura no ensino de língua, utiliza-se a literatura como um recurso linguístico, cultural ou pessoal. No entanto, em minha compreensão, essa concepção ainda subentende uma disjunção entre língua e literatura que parece levar ao entendimento de que no ensino de língua, ao se usar a literatura como recurso, se está, na verdade, ensinando literatura e não língua.

COMPLEXIDADE. Como dito anteriormente, parto do entendimento de que língua e literatura são subsistemas aninhados na emergência de um mesmo fenômeno da linguagem – fenômeno tomado como sendo um sistema adaptativo complexo (SAC), um sistema caótico. Para a compreensão do que é um SAC apresentei um vídeo sobre o que se denomina *murmuration* (em inglês) e que se refere ao fenômeno que resulta na revoada de centenas, às vezes milhares, de estorninhos em padrões complexos e altamente coordenados, geralmente, ao anoitecer. O fenômeno da *murmuration* é muito usado na compreensão de sistemas caóticos, complexos. Um sistema complexo é o resultado de padrões inesperados que surgem como resultado da interação de muitas partes individuais, sem controle centralizado. O fenômeno que emerge dessa interação é complexo, mas segue regras simples. No caso da revoada dos estorninhos, possivelmente, teríamos três regras prioritárias: 1) fique perto, mas não esbarre; 2) voe

tão rápido quanto os outros; 3) mova em direção ao centro do grupo. Outro exemplo de sistema complexo na natureza são os cardumes de peixe; como também as colônias de formigas. No caso da foto das formigas apresentado ao debate pôde-se verificar a formação de uma "ponte", exemplificando de forma bem ilustrativa que o emergentismo nos sistemas complexos nos mostra que o todo é maior que a soma das partes – um dos princípios da complexidade.

Um sistema complexo, caótico – que se usa também denominar sistema adaptativo complexo ou SAC, pois é um sistema que aprende, que se adapta na interação com os elementos que o constitui – possui algumas características importantes, como: é complexo, dinâmico e não-linear, ou seja, possui vários elementos que interagem o tempo todo em rotas não previsíveis, então é também caótico, imprevisível e emergente; é altamente sensível às condições iniciais e à retroalimentação, ou seja, responde a pequenas ou grandes alterações ou interferências que podem gerar pequenas ou grandes mudanças. Isso tudo acontece porque o sistema é aberto, vivo, e, sendo assim, ao receber as influências externas, adapta-se, auto-organiza-se em novas emergências. Ainda, pela sua natureza dinâmica gera comportamentos relativamente estáveis (ou com estabilidade provisória) que são denominados de atratores estranhos ou caóticos, manifestando-se geometricamente em forma de fractal. Um fractal se configura pela autossemelhança em diferentes níveis e escalas. Um exemplo de atrator estranho ou caótico é a resultado de uma operação matemática em formato de "borboleta" em que mostra que, durante a emergência de seu comportamento, a rota do sistema nunca passa pelo mesmo local. Essa imagem nos reteme ao famoso "Efeito Borboleta" em que se coloca que o *bater das asas de uma borboleta no Brasil pode iniciar um tornado no Japão* – isso graças à alta sensibilidade de um sistema caótico às condições iniciais. No que refere ao fractal, um exemplo muito usado para exemplificá-lo é a pintura de 1830 "A grande onda de Kanagawa" de Hokusai em que uma extremidade da onda é semelhante a todas as outras, formando um grande fractal.

Em linhas gerais, o campo do conhecimento que estuda os sistemas complexos, como fenômenos científicos, é o Paradigma ou Teoria da Complexidade (TC) que, na verdade, é um *complexus* de teorias de diferentes áreas. Nas palavras de Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 67), a TC "visa dar conta de como as partes interagentes de um sistema complexo dão origem ao comportamento coletivo do sistema e como tal sistema simultaneamente interage com seu ambiente". Assim, ainda segundo as autoras, o campo dos sistemas complexos cruzam disciplinas tradicionais da física, da biologia e das ciências sociais, bem como as da engenharia, administração, economia, medicina, educação, literatura e outras e sua força vem não só de sua aplicação em várias e diferentes disciplinas, mas também do fato de poder ser aplicada em vários e diferentes níveis.

No campo da Linguística Aplicada, na subárea de desenvolvimento de línguas adicionais, que é de onde eu construo a minha fala, a TC ou pensamento complexo, emerge e ganha força essencialmente com os trabalhos de Diane Larsen-Fremann da Universidade de Michigan nos Estados Unidos (no exterior), e de Vera Menezes da Universidade Federal de Minas Gerais (no Brasil). Em 2016, eu e a Professora Walkyria Magno da Universidade Federal do Pará (UFPA) também organizamos e publicamos um livro sobre a complexidade denominado "Complexidade em Ambientes de Ensino e de Aprendizagem de Línguas Adicionais" em que divulgamos os estudos de nossos grupos na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e na UFPA, respectivamente. Na

ocasião do XVI CONAELL doei um exemplar do livro em questão para o acervo da biblioteca da UNEMAT/Sinop, assim quem tiver interesse na área poderá consultá-lo.

A Linguística Aplicada Complexa (LAC), como eu tenho preferido chamar, emerge como campo de investigação desde o artigo seminal de Larsen-Freeman "*Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition*" de 1997. Nesse panorama, o/a linguista/a aplicado/a complexo/a olha para (investiga) os fenômenos da linguagem com sendo um sistema caótico, o que move os estudos da linguagem para a desconstrução das dicotomias tão incisivas no paradigma cartesiano; tendo como base a fundamentação de teorias importantes, como as teorias dos sistemas dinâmicos e do caos. Entretanto, vale salientar, que a visão dos fenômenos da linguagem como um SAC insere-se na LAC como uma metáfora conceitual no sentido de Lakoff & Johnson (1980), ou seja, como uma forma de conceituar um domínio de experiência como construção das realidades.

Passemos, agora, para a compreensão dos sistemas caóticos que guiam esta reflexão, quais sejam: linguagem, literatura e ASL. Enfatizando que uso o termo ASL (e não aquisição de línguas adicionais) porque o primeiro já está consolidado na área, mas não faço diferença entre eles, embora prefira usar línguas adicionais.

Na concepção de linguagem como SAC, segundo Ellis e Larsen-Freeman (2009), temos que: o sistema consiste em múltiplos agentes (os falantes e a comunidade de fala), interagindo entre si, bem como os vários elementos linguísticos e extralinguísticos próprios da linguagem; o sistema é adaptável, ou seja, o comportamento dos falantes é baseado em suas interações passadas, e, juntas, interações passadas e correntes, alimentam o comportamento futuro; o comportamento do falante é a consequência de fatores concorrentes que vão desde restrições perceptivas até motivações sociais; a estrutura da língua emerge de padrões interconectados de experiência, interação social e mecanismos cognitivos. Mas vamos olhar mais de perto o que isso significa (**Figura 1**):

1) no que se refere aos múltiplos agentes, a linguagem – com sua multifacetada estrutura interna – emerge na interconexão de dois níveis: o individual (os idioletos) e social (o idioma). Como mostrado no vídeo da *murmuration* dos estorninhos, distinção e conexão entre dois níveis, como o individual (um estorninho) e o social (milhares de estorninhos), é uma característica comum nos sistemas caóticos em suas emergências;
2) em sistemas caóticos não há a centralização de controle ou de um agente ideal, o que lhe confere uma diversidade intrínseca: no fenômeno da *murmuration* nenhum estorninho está no controle. Assim, no desenvolvimento da linguagem não existe o falante-ouvinte ideal – como os estudos da sociolinguística já haviam revelado.
3) em um sistema caótico, vivo, aberto, dinâmico por natureza, qualquer estabilidade é provisória: não se pode prever em qual direção irá a revoada dos estorninhos no fenômeno da *murmuration*. Da mesma forma, ambos, idioma e idioletos estão em constante mudança, adaptação e (auto)reorganização;
4) assim, a adaptação entre os múltiplos agentes concorrentes é uma consequência da dinamicidade do sistema. Nesse processo, a interação falantes-ouvintes, na emergência da linguagem, alimenta-se no próprio processo e expande, apesar das diferentes variáveis que podem surgir, como conflitos de interesse, por exemplo;
5) o comportamento de um sistema caótico emerge em um universo de possibilidades comportamentais, daí sua imprevisibilidade, podemos transitar de um comportamento a outro dependendo das interferências externas (condições iniciais, retroalimentação) e da auto-organização do sistema em consequência disso. Na

linguagem, o que se nomeia gramaticalização (tornar itens lexicais em itens gramaticais), que é resultado da linguagem em uso, por exemplo, confirma esse processo não-linear da linguagem;



Figura 1 – Linguagem como sistema adaptativo complexo.

6) a não-linearidade de um sistema caótico, não quer dizer que ele seja aleatório, mas sim o desenvolvimento do sistema ocorre em conformidade com a estrutura interna e rede de conectividade (estrutura externa) do próprio sistema. Da mesma forma, as interações linguísticas não são aleatórias, mas limitada pela rede de conexões a que estão sujeitas. Todavia, pequenas alterações nestas interações podem geram grandes mudanças no desenvolvimento da linguagem no âmbito individual e social;
7) por último, a evolução da linguagem como um sistema caótico no ambiente social imediato tem implicações profundas em como ela se desenvolve no sentido biológico, sendo dois níveis do sistema aninhados na compreensão que podemos ter dos planos genéticos de desenvolvimento como a filogênese (espécie) e ontogênese (indivíduo) – no âmbito dos aspectos biológicos – e com a sociogênese (cultura) e microgênese (contextos específicos) – no que se refere aos aspectos sociais. Nesse sentido, seria mais adequado compreender a linguagem como uma forma de adaptação cultural do que uma adaptação ao processo gramatical da língua.

Na concepção de literatura como SAC temos as seguintes reflexões de Farim e Dehghankar (2014):

1) similar aos sistemas complexos não-lineares, a literatura é dinâmica porque suas manifestações mudam e diferem ao longo do tempo;
2) formalismo, modernismo, pós-modernismo e muitas outras escolas de pensamento são modos de evolução em que a literatura tem se apresentado;
3) a materialização de textos literários, como o poema da poesia tradicional à nova poesia (também em mudança nos diferentes tipos de poemas, como o soneto, balada, elegia, ode, écloga, sestina, etc.) sugerem a natureza dinâmica da literatura."

4) a complexidade da literatura é conspícua. Quase todos os textos literários possuem um tipo de complexidade;
5) uma peça de poema, romance, conto, drama ou outros produtos literários não podem ser facilmente concebidos sem ter conhecimento suficiente dos dispositivos literários típicos, como a ironia, a ambiguidade, suspense, pressuposição, metáfora, presunção, alusão, símile, etc, que são frequentemente usados pelos autores literários.

Então, para os autores, a literatura como sistema caótico é (**Figura 2**):

1) dinâmica e complexa (como explicado acima);
2) não-linear, ou seja, há uma desproporcionalidade *input-output* ou os estímulos recebidos e o que de fato emerge como comportamento em um sistema caótico; assim, a literatura como um *input* pode gerar diferentes reações (*output*) em seus leitores;
3) como já enfatizado, um sistema caótico é imprevisível, aleatório e sensível às condições iniciais. Assim, segundo os autores, especialmente as obras literárias em prosa – como os contos, romances e dramas – não seguem um fluxo direto de acontecimentos, muitas vezes manipulando os sentimentos dos leitores e dos críticos, configurando-se em condições iniciais na interação escritor-leitor com resultados não previsível;
4) no que se refere ao atratores caóticos, o comportamento que o sistema "prefere", os autores comentam que, embora as obras literárias residam no espectro de uma estruturação rígida, fixa e, em certa medida pré-determinada, elas ainda se manifestam em um amplo espaço de possibilidades, sejam nas estruturações em poema e prosa, como também nas diversas escolas literárias;
5) os comportamentos dos sistemas caóticos se manifestam em padrões que são reconhecidos, geometricamente, como fractais (em suas formas) pela autossemelhança entre suas partes e com o todo em diferentes níveis de escala. Nesse sentido, ainda segundo os autores, as obras literárias, especialmente poemas em diferentes estilos e tipos, independentemente do seu vocabulário de construção, seguem um esquema de rimas ordeiras, fazendo com que todas as obras do mesmo estilo pareçam iguais;
6) por fim, como nos SAC, a literatura não tende a uma consistência ou equilíbrio; mas, ao contrário, é aberta e suscetível à interpretação. O número de interpretações de uma obra literária pode ser tanto quanto aqueles que expõem a própria obra literária, independentemente da hora e do local da criação de um poema ou romance.



Figura 2 – Literatura como sistema adaptativo complexo.

No que se refere à concepção de ASL como sistema caótico, Larsen-Freeman (1997) enfatizou que há muitos fatores em jogo interagindo que determinam a trajetória da interlíngua em desenvolvimento, tais como: língua de origem / língua da língua-alvo; marcação da língua materna (L1) / marcação da segunda língua (L2); quantidade e tipo de *input* / interação / *feedback*; idade / sexo / aptidão / motivação / atitude; personalidade / estilo cognitivo; estratégias de aprendizagem / interesse / necessidade, etc. Sendo que, provavelmente, nenhum desses fatores, por ele mesmo, é o fator determinante do processo. A interação deles, todavia, tem um profundo efeito no processo de ASL como um todo. Isso nos remete a concepção de sistema caótico que, como vimos, se caracteriza pela variedade de agentes sem um com controle centralizado e que culmina na emergência de um fenômeno que é maior do que a soma de suas partes. No mesmo sentido, Ellis e Larsen-Freeman (2009) discutem que para além do entendimento mais contemporâneo de que o conhecimento emerge nas interações interpessoais em que se faz presente processos comunicativos e cognitivos, nas reflexões sobre a ASL deve-se também considerar:

1) a alta sensibilidade do aprendiz com as ocorrências de diferentes construções no que diz respeito aos *inputs*, significados e forma da linguagem, bem como, às interpretações, (re)construções e testagem de enunciados e associações em diferentes níveis.
2) as amostras de experiências que embasem esse processo, como as restrições, *affordances*, o aparelho cognitivo, a condições humana, as condições de aprendizagem e as dinâmicas das interações sociais;
3) a atenção dirigida veiculada pela instrução explícita que pode evitar simplificações;
4) as interferências de padrões da L1, caracterizada pela interlíngua, que emerge no processo de ASL via categorização não-nativas, ritmo, bloqueio, percepção, supergeneralização e superprodução, bem como a hipercorreção e relexificação.

Dentro dessa reflexão, e já caminhando para a discussão do que denomino de Pedagogia Complexa de Línguas Adicionais, eu tenho usado no Ensino de Língua Inglesa no contexto da formação de professores no estágio supervisionado na UEPG, o modelo fractal, complexo de ASL de PAIVA (2005) (veja MENEZES, 2012 também). Nesse modelo, a autora concilia as principais teorias e/ou hipóteses de ASL (behaviorismo, conexionismo, aculturação, gramática universal, *input*, *output*, interação e sociocultural), dos três grandes grupos denominados ambientalistas, nativistas, e interacionistas, na compreensão de como ocorre o processo de ASL. Menezes (2012) propõe que a ASL como SAC: acolhe competências inatas e a criação de hábitos automáticos; reconhece a importância da afiliação à cultura da outra língua e a construção de identidades, assim como o papel fundamental do *input*, da interação e do *output*, das conexões neurais e das mediações sociais; é um sistema não-linear e dinâmico, aninhando elementos biológicos, psicológicos, sociais e aspectos históricos, econômicos, culturais e políticos.

CONJUNÇÃO. Voltando, agora, à questão do ensino de língua e de literatura como conjunção, Farim e Dehghankar (2014) colocam que, nessa perspectiva, temos *uma versão forte da análise da literatura*, em que: concebe-se a literatura não apenas pelos aspectos linguísticos, mas também pelo aspecto científico da teoria da complexidade; os professores de línguas estrangeiras devem ver a literatura como um todo em suas características subjacentes e inter-relacionadas, em vez de uma entidade com elementos isolados para um propósito específico; propõe uma nova definição para o ensino como experiência literária consciente e subconsciente; deve-se considerar o texto literário como *input*, mas também o aprendiz como o recepto do *input* com suas idiossincrasias que podem influenciar no processo de aquisição da língua.

Por conseguinte, ao expor linguagem e literatura pela perspectiva da complexidade, chego às seguintes relações para pensarmos o aninhamento, a conjunção, desses esses dois subsistemas de um mesmo fenômeno da linguagem (**Figura 3**):

1) a diversidade intrínseca que evidencia a variedade de falantes-ouvintes da linguagem e dos diferentes dispositivos literários usados por esses mesmos falantes e ouvintes para a produção dos textos literários sinaliza a complexidade;
2) qualquer estabilidade dos idioletos e do idioma é sempre provisória, bem como a manifestação literária no âmbito das diferentes escolas e materialização dos textos literários, mostrando a dinamicidade inerente;
3) o universo de possibilidades comportamentais dos diferentes falantes-ouvintes na produção da linguagem resultam da desproporcionalidade *input-output*, no que se recebe via textos e as reações a eles, acentuando a não-linearidade do processo;
4) a evolução da linguagem no âmbito social-biológico (filogênese, autogênese, sociogênese e microgênese), que mostra uma possível compreensão da linguagem como uma adaptação cultural, parece refletir na emergência dos fluxos aleatórios e sensíveis às interpretações dos acontecimentos nos textos literários, salientando a propriedade caótica da produção da linguagem.
5) as interações linguísticas entre falantes-ouvintes são as mesmas entre os autores literários e seus leitores e críticos e essa relação é altamente sensível às condições iniciais e à retroalimentação;

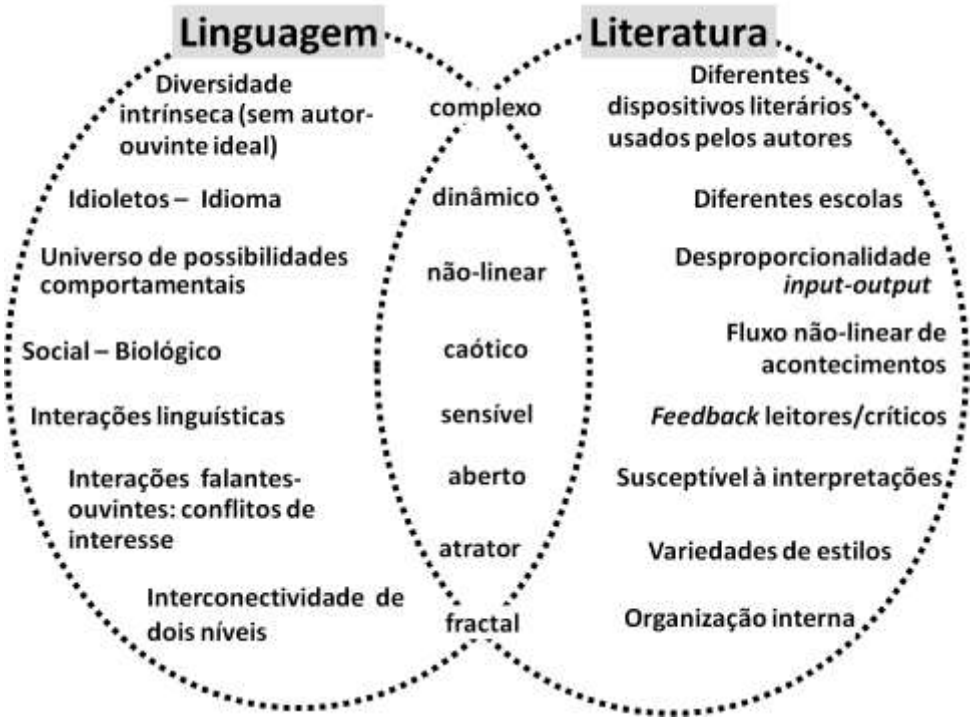


Figura 3 – Linguagem e literatura como conjunção.

6) e a sensibilidade dessas interações é uma propriedade importante dos sistemas abertos, que, no caso da linguagem e da literatura, permite também, o surgimento de conflitos de interesses e de diferentes interpretações;
7) por fim, a interconectividade entre o individual (idioletos) e o social (idioma) manifesta-se na emergência de estruturas aparentemente rígidas que evoluem, se modificam e são autossemelhantes – que podemos entender como fractais. Isso ocorre na produção da linguagem com a manifestação de seus diversos gêneros discursivos que, na produção de textos literários, pode parecer ser mais fixa e pré-determinada – a aparente estabilidade dessas estruturas pode ser compreendida como atratores caóticos.

Chegando, então, a compreensão da conjunção entre lingua(gem) e literatura, o que eu penso ser extremamente relevante para que possamos levar esse entendimento para o campo do ensino (ensino de uma ou de outra, língua ou literatura) sem resvalar, todavia, na disjunção, é o ponto de partida do ensino ou – se quisermos colocar em termos da terminologia dos sistemas dinâmicos – as condições iniciais do ensino. Apreender o ensino dessa forma nós faz enxergar as interconexões e/ou os aninhamentos entre os subsistemas e/ou agentes (língua e literatura) do sistema (língua ou literatura) que tomamos como ponto de partida. Uma vez feito isso, precisamos pensar se a pedagogia que subentende esse ensino é adequada à forma como se entende o sistema, o fenômeno que se deseja ensinar.

No caso do ensino de uma língua adicional, uma possibilidade é o que denomino de Pedagogia Complexa de Línguas Adicionais, cuja didática está fundamentada na Abordagem Complexa de Ensino de Línguas (ACEL) de Borges e Paiva (2011) (veja também BORGES, 2015) – uma teoria de ensino e de aprendizagem de línguas com princípios na teoria da complexidade (**Figura 4**). No contexto dessa didática, um dos focos centrais é processo de ASL como SAC, nos moldes que foram apresentados aqui,

com ênfase no Modelo Fractal/Complexo proposto por Paiva (2012). Esse modelo evidencia o papel as principais teorias de ASL no processo de aquisição. Outro foco é a forma de ação materializada pelo desenvolvimento de um tipo de planejamento do ensino que dê conta da visão do fenômeno como um sistema caótico, como é o caso do planejamento semiótico-ecológico de ensino de línguas de Borges (2014). Com tudo isso, temos que pensar também na formação do professor na perspectiva da teoria da complexidade, o professor complexo (BORGES; MAGN0, 2019) – que seria tema para outra mesa de debates.

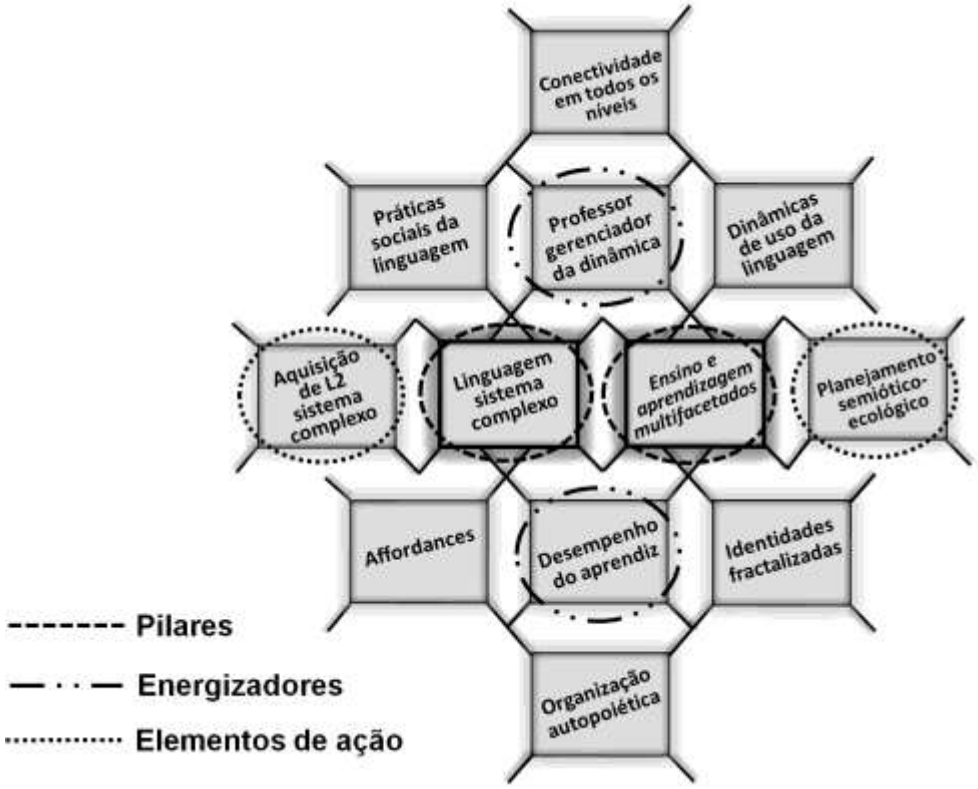


Figura 4 – Abordagem Complexa de Ensino de Línguas.

No que tange a ACEL (BORGES e PAIVA 2011; BORGES, 2015), cada um de seus agentes (ASL e linguagem como SAC, ensino e aprendizagem como processos multifacetados, planejamento semiótico-ecológico, professor como gerenciador da dinâmica dos processos, dinâmicas de uso e práticas sociais da linguagem, desempenho do aprendiz, identidades fractalizadas, *affordances*, organização autopoiética, conectividade em todos os níveis) está aninhado aos demais (e outros elementos podem ser adicionados, pois é um sistema aberto, vivo). Seus *pilares* sãos a linguagem e o ensino e aprendizagem como SAC, sendo que os *agentes emergizadores* da abordagem em ação são o professor e o aprendiz e, os *elementos de ação*, o processo de ASL e o planejamento, também como sistemas adaptativos complexos.

Um exemplo da interconexão entre os subsistemas de ASL, linguagem e aprendizagem é o que podemos visualizar na **Figura 5**, por exemplo. Nela vemos as principais teorias de ASL no Modelo de Paiva (nativistas, ambientalistas e interacionistas), as clássicas concepções de linguagem (como espelho do pensamento, instrumento e interação) e as principais teorias psicológicas de aprendizagem (behaviorismo, construtivismo e sóciointeracionismo). Sendo que na junção desses três subsistemas emerge os diferentes (e clássicos) métodos e abordagens de ensino de

línguas, tais como o Método da Gramática e Tradução, a Abordagem Audiolingual, os Métodos Ecléticos (Resposta Física Total, Silencioso, Sugestopédia, Múltiplas Inteligências) e as Abordagens Instrumental, Comunicativa, Comunicacional (ou Baseada em Tarefas) e a Baseada em Gêneros – apenas citando as mais utilizadas no contexto brasileiro.

O uso do planejamento semiótico-ecológico (BORGES, 2014) é uma forma de poder prever as emergências das teorias destacadas em contexto de ensino em ação, devendo-se fazer mover duas forças sinalizadas por Bakhtin, as forças centrípeta e centrífuga. A primeira visa dar conta da normatividade linguística e a segunda da criatividade linguística. Exemplos de como isso vem sendo feito com êxito em sala de aula de ensino de línguas inglesa eu poderia demonstrar via as pesquisas de iniciação científica, trabalho de final de curso (TCC) e mestrado que venho orientando e desenvolvendo com o meu grupo de estudos na UEPG (http://grupolinc.blogspot.com.br), todavia não há tempo para me delongar mais no assunto. De qualquer forma, fico a disposição para o avanço das discussões em outros momentos, caso haja interesse.



Figura 5 – Interconexão entre os sistemas de ensino, aprendizagem e ASL na ACEL.

CONCLUINDO. Essencialmente, o que eu quis focar com a minha fala é que, no paradigma da complexidade há a compreensão de que o ensino de literatura e o ensino de língua estão aninhados como subsistemas e/ou agentes de um mesmo sistema adaptativo complexo, sistema caótico; então, ao se ensinar literatura está se ensinando língua e vice-versa, embora os procedimentos e/ou pontos de partida do ensino de língua e do ensino de literatura possam ser diferentes. Sendo assim, penso que alguns dos desafios para o ensino de língua e de literatura, que entendo emergirem na contemporaneidade, são os que seguem: olhar para o fenômeno da linguagem (língua e literatura) com um sistema adaptativo complexo, com seus agentes e/ou subsistemas aninhados em sua constituição; refletir sobre a pedagogia / didática do ensino como

ponto partida ou condições inicias para subsidiar nossas formas / procedimentos de ações como professores, sem esquecer as inter-relações com os outros agentes do sistema; desenvolver o professor complexo (BORGES e SILVA, 2019) nos cursos de licenciatura para que na formação inicial possa-se construir o pensamento complexo em relação à linguagem, à literatura, ao ensino e à aprendizagem (e seus sub e supra sistemas aninhados), subsidiado por um currículo transdisciplinar.

Referências

BORGES, E. F. V.; SILVA, W. M. The emergence of the additional language teacher/adviser under the complexity paradigm. **DELTA.** Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, 2019. (no prelo)

BORGES, E. F. V. Language teaching: a look with the eyes of complexity. In: MORAIS, E.; CARREIRA, M. B. (Orgs.). **Linguagens em movimento**: culturas, identidades e subjetividade. Texto e Contexto, 2017, p. 151-174.

BORGES, E. F. V. Complexity approach to language teaching and learning: moving from theory to potential practice. In: GITSAKI, C. & ALEXIOU, T. (Orgs.) **Current Issues in Second/Foreign Language Teaching and Teacher Development**: Research and Practice. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2015, p. 140-163.

BORGES, E. F. V. Paradigma shift in language teaching and teacher education. The **ESPecialist**, v. 35, n. 1, p. 42-59, 2014.

BORGES, E. F. V. Planejamento semiótico-ecológico de ensino de línguas. **Contextura**, v. 23, p. 39-61, 2014.

BORGES, E. F. V.; PAIVA, V. L. M. O. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 2. p. 337-356, 2011.

ELLIS, N. C.; LARSEN-FREEMAN, Diane. (Eds.). **Language as a complex adaptive system**. Oxford: Blackwell Publishing, 2009.

FAHIM, M.; DEHGHANKAR, A. Teaching Literature from Chaos/Complexity Theory Perspective. **IJLLALW**, v. 7, n. 1, p. 167-178, 2014.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: UCP, 1980.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/Complexity Science and second language acquisition. **Applied Linguistics**, v. 18, n. 2. p. 141-165, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

MENEZES, Paiva. **Ensino de língua inglesa no ensino médio**: teoria e prática. São Paulo: Edições SM, 2012.

PAIVA, V. L. M. O. O modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F. C. (Org.). **Reflexões e prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira**. São Paulo: Editora Clara Luz, 2005, p. 23-36.

SILVA, W. M.; BORGES, E. F. V. (Orgs.). **Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem em línguas adicionais**. Curitiba: CRV, 2016.

SEÇÃO II

TEXTOS DAS COMUNICAÇÕES INDIVIDUAIS E PÔSTERES

'A CAÇADA' DE LYGIA FAGUNDES TELLES NA PERSPECTIVA DO FORMALISMO RUSSO

Rosane GALLERT BET
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop)
Programa de Pós-Graduação em Letras

RESUMO: O presente trabalho resulta de estudos realizados no curso da disciplina Teoria Literária e tem como objetivo propor uma reflexão acerca da crítica literária enfocando a visão do formalismo russo, numa análise que leva em consideração suas principais características: a singularização e o estranhamento, que fazem com que haja uma diferenciação entre a linguagem prosaica e a linguagem literária, no entanto, desconsidera os aspectos voltados à recepção do texto por parte do leitor. Para isso, será utilizado como exemplo para análise, o conto "A caçada", de Lygia Fagundes Telles, tendo como aporte teórico Chklóvski, Zappone e Wielevicki, Aguiar e Silva, Tzevetan Todorov, Chklóvski, Eichenbaum, Franco Júnior e Toledo, pelos quais pode-se perceber a literariedade como concepção básica da literatura na visão do formalismo russo, desconsiderando os fatores extraliterários, tomando a literatura como um fenômeno autônomo onde se privilegia o estudo das técnicas que atuam sobre a composição literária.
PALAVRAS-CHAVE: Formalismo russo; conto; literatura.

ABSTRACT: *The present work results from studies carried out in the course of Literary Theory and aims to propose a reflection on literary criticism focusing on the Russian formalism in an analysis that takes into account its main characteristics: singularization and strangeness, that leads to a differentiation between the prosaic language and the literary language, but it ignores the aspects directed to the reception of the text by readers. Lygia Fagundes Telles's tale "The Hunt" will be used as an example for analysis, with the theoretical contribution of Chklóvski, Zappone and Wielevicki, Aguiar e Silva, Tzevetan Todorov, Chklóvski, Eichenbaum, Franco Júnior and Toledo from whom we can perceive literacy as a basic conception of literature in the view of Russian formalism, disregarding the extra-literary factors, taking literature as an autonomous phenomenon where the study of techniques that work on literary composition is privileged.*
KEYWORDS: *Russian formalism; tale; literature.*

1 Introdução

A ideia de literatura como arte só veio a solidificar-se a partir do século XIX. Anteriormente a essa fase, se tinha literatura, mas não se fazia literatura; ela era considerada como um atributo de pessoas com maior conhecimento, que tinham a capacidade do ato de ler, não sendo designada como uma produção artística. De acordo com a assertiva de Zappone e Wielevicki (2005, p. 20) "Ela abarcava tanto o conhecimento dos indivíduos sobre vários ramos do saber, da gramática à filosofia, da história à matemática, quanto o amplo conjunto dos textos que propiciavam este conhecimento." Para os textos de caráter imaginativo, como produção artística, eram designadas as nomeações de poesia, eloquência, verso ou prosa. Com o tempo, poesia passou a se referir apenas às composições metrificadas, ao que Zappone e Wielevicki (2005, p. 20) acrescentam: "[...] do termo literatura, foi no século XVIII que se

registraram as primeiras mudanças do uso de literatura como "conhecimento", "saber", "erudição" para um uso diferente, agora relacionado à ideia de "gosto" ou "sensibilidade". Só que o número de pessoas capazes de ler era muito reduzido, sendo privilégio de poucos, o que fazia com que a literatura fosse responsável por uma distinção social.

O conceito de literatura é bem moderno, se considerarmos as produções literárias de mais de dois milênios. Aguiar e Silva (2007), define a literatura, contrariando a ideia simplista do positivismo descrita acima que aceitava como literatura todas as obras manuscritas ou impressas, possuindo ou não elementos estéticos:

> [...] a literatura consiste não apenas numa herança, num conjunto estático e cerrado de textos inscritos no passado, mas apresenta-se antes como um ininterrupto processo histórico de produção de novos textos – processo este que implica necessariamente a existência de específicos mecanismos semióticos não alienáveis da esfera da historicidade e que se objetiva num conjunto aberto de textos, os quais não só podem representar, no momento histórico do seu aparecimento, uma novidade e uma ruptura imprevisíveis em relação aos textos já conhecidos, mas podem ainda provocar modificações profundas nos textos até então produzidos, na medida em que propiciam, ou determinam, novas leituras desses mesmos textos. (AGUIAR e SILVA, 2007, p. 14)

Contra a visão positivista da literatura, três importantes movimentos da crítica e teoria literária se propunham a estabelecer um conceito de literatura enquanto fenômeno estético específico: o formalismo russo, o new cristicism e a estilística. Estes movimentos, segundo Aguiar e Silva (2007, p. 15), defendem o princípio de que "os textos literários possuem características estruturais peculiares que os diferenciam inequivocamente dos textos não-literários, daí procedendo a viabilidade e a legitimidade de uma definição referencial de literatura." Assim Roman Jakobson, nome importante dentro do formalismo russo, define em seus estudos que o objeto de estudo da literatura é a literariedade, ou seja, o que faz com que uma determinada obra seja uma obra literária.

2 Caracterizando o formalismo russo

O formalismo russo é uma vertente da teoria literária que desenvolveu-se na Rússia entre 1915 a 1930, tendo como objeto de estudo a materialidade do texto literário, ou seja, "elegem o texto literário como limite e objeto privilegiado de suas reflexões, considerando os demais campos aos quais o texto literário se vincula como campos de investigação secundária e/ou suplementar." (JÚNIOR, 2009, p. 115) Essa vertente é resultado dos estudos e reflexões de um grupo de estudantes que fundaram o Círculo Linguístico de Moscou e a Associação para o Estudo da Linguagem Poética (OPOIAZ – sigla russa, 1917), instituindo um campo para que fossem realizados estudos referentes à língua, bem como à literatura, tendo como principais representantes Roman Jakobson, Vladimir Propp, Tzvetan Todorov, Viktor Chklovski, Óssip Brik e Mikhail Bakhtin.

Essa corrente literária não considera que fatores externos como os aspectos filosóficos, sociológicos, psicológicos, religiosos ou históricos possam interferir na

criação da obra, mas apenas como ela é organizada como produto estético, ou seja, como a linguagem prosaica se difere da linguagem poética, ao que Chklovski aponta:

> O objeto da arte é dar a sensação do objeto como visão e não como reconhecimento; o procedimento da arte é o procedimento da singularização dos objetos e o procedimento que consiste em obscurecer a forma, aumentar a dificuldade e a duração da percepção; a arte é um meio de experimentar o devir do objeto, o que é já "passado" não importa para a arte. (CHKLOVSKI, 1970, p. 45).

Pensando numa narrativa, esta necessita, então, ser composta por características estéticas que vão determiná-la como literatura. Desta forma, é importante observar na narrativa o tema, que de acordo com Franco Júnior (2009, p. 56), "se define pela capacidade de abarcar a polaridade que caracteriza o conflito dramático". Os motivos são as unidades temáticas ligadas ao tema. Assim, se vida e morte são o tema, a aflição, o desespero, a luta, a coragem são motivos ligados ao tema. O tempo pode cronológico linear, marca o começo, meio e fim da narrativa. O tempo psicológico aproxima o leitor e a personagem. |O espaço refere-se a onde a narrativa é contada. O ambiente, segundo Franco Júnior (2009, p. 57) vai sendo definido "a partir das ações das personagens, ou seja, são essas ações que definem o "clima" que se estabelece entre as personagens nas várias situações do texto." O clímax ou nó, é o "momento que caracteriza o auge irresolvido da tensão e das expectativas geradas pelo conflito dramático." (FRANCO JÚNIOR, 2009, p. 56). Não se pode deixar de considerar a caracterização das personagens, que vai definir o seu caráter, podendo ser: a) "direta, realizada pelo autor/narrador, por outras personagens ou por meio de uma autodescrição; b) indireta, realizada por meio das ações da personagem." (FRANCO JÚNIOR, 2005, p. 121).

Assim, a singularização é que vai definir a linguagem poética ou artística, diferenciando-se da linguagem usada em atividades do cotidiano, o que cria um efeito de estranhamento.

3 Refletindo sobre a crítica formalista

Como pode-se perceber, os estudos formalistas dão atenção à profundidade e finuras de suas análises concretas, de acordo com Tzevetan Todorov:

> O método, longe de ser único, engloba um conjunto de processos e técnicas que servem à descrição da obra literária, mas também a investigações científicas muito diversas. No essencial, diremos simplesmente que é preciso considerar antes de tudo a obra mesma, o texto literário, como um sistema imanente; está claro que este é apenas um ponto de partida e não a exposição detalhada de um método. (TODOROV, 2006, p. 29).

A pesquisa deve ser baseada nos elementos que constituem a obra, descrevendo cientificamente o texto literário para a partir daí estabelecer relações entre eles, sem esquecer que a literatura é um sistema de signos, e constrói-se com a ajuda de uma estrutura, a língua. É preciso levar em conta as diferentes funções possíveis de uma mensagem, não ficando apenas reduzido à função referencial e emotiva. Para Chklóvski (1970, p. 99), "a obra é inteiramente construída. Toda a sua matéria é organizada", ao que Eichenbaum (1970, p. 161) acrescenta: "Nenhuma frase da obra literária pode ser,

em si, uma expressão direta dos sentimentos pessoais do autor, ela é sempre construção e jogo...“ não considerando qualquer influência externa ao texto, quer se refira ao autor, ao aspecto social ou psicológico em que a obra possa ter sido criada.

A ideologia formalista parte do princípio de que na arte tudo é procedimento artístico, não havendo nada além de procedimentos. Chklóvski (1970, p. 61) afirma que “a arte pura (“arte como procedimento”) sendo produto de uma diferenciação bastante tardia dos valores culturais, isola-se em resultado de um longo processo de evolução da cultura.” Então mesmo que no texto verifique-se uma temática social, para os formalistas isto seria fruto de um trabalho de manipulação da linguagem a fim de fazer com que o leitor se desestabilize e possa refletir sobre a questão abordada. Aídes Gremião Neto explica este processo:

> Uma vez que, para os formalistas, existem aspectos que delimitam a literariedade do texto, esses críticos diriam que, se há uma determinada temática de cunho social sendo retratada no texto literário, por exemplo, ela estaria manifestada através de um trabalho especial com a linguagem que fosse capaz de fazer, necessariamente, o leitor se desestabilizar, saindo de sua zona de conforto, e, automaticamente, iniciando um trabalho de reflexão maior para compreender a ‘linguagem especial’. (NETO, 2013, p. 03).

Assim sendo, se alguma obra retratar um aspecto moral, os formalistas sugeririam que isto é devido a um trabalho com a linguagem, buscando no leitor a desfamiliarização, o estranhamento, não permitindo que se ultrapasse os limites da materialidade do texto, recusando as explicações de base extraliterária:

> A filosofia, a sociologia, a psicologia etc., não poderiam servir de ponto de partida para a abordagem da obra literária. Ela poderia conter esta ou aquela filosofia, refletir esta ou aquela opinião política, mas, do ponto de vista do estudo literário, o que importava era o *priom,* ou processo, isto é, o princípio da organização da obra como produto estético, jamais um fator externo. (SCHNAIDERMAN, 1976 apud FRANCO JUNIOR, 2009, p. 117).

Desta forma, os formalistas restringiram o texto ao texto, excluindo o contexto histórico em que ele foi escrito ou lido, bem como a intenção ou a biografia do autor, a realidade social ou política que envolviam a obra quando do processo de sua criação, sendo apenas um produto estético. Assim, destaca-se a importância com o predomínio da forma, onde o leitor não passe intocado pelo texto. Para a arte literária, então, além de se preocupar com o que escrever e por que escrever, também deve-se ter a preocupação de como escrever, a fim de causar o estranhamento no leitor, ao que Franco Junior complementa (2009, p. 124): “eles vão recusar as explicações e abordagens que subordinam a especificidade do discurso literário a fatores extraliterários (sociologia, psicologia do autor etc).”

4 Leitura do conto ‘A caçada’ de Lygia Fagundes Telles

Através da leitura do conto ‘A caçada’, publicado no livro ‘Antes do baile verde’, escrito por Lygia Fagundes Telles, incluído entre os cem melhores contos brasileiros do século, que aborda a temática da existência humana, envolta num clima de mistério e

fantasia, pode-se observar uma focalização externa que se intercala com diálogos das personagens, o narrador heterodiegético, ou seja, a voz que conta está ausente da história, vai fornecendo as informações aos poucos, criando um clima de suspense que prende a atenção do leitor do começo ao fim da narrativa.

Este conto transporta o leitor para o cenário que perpassa quase todo o conto: uma loja empoeirada de antiguidades, onde a personagem principal fica intrigada com uma antiga tapeçaria que retrata uma caçada, pois tem a sensação de já ter vivenciado aquela cena. Na página 61, o narrador utiliza-se de imagens de percepção sensória para compor o espaço físico onde desenrola-se a ação, permitindo que o leitor sinta o cheiro da loja: "tinha o cheiro de uma arca de sacristia com seus anos embolorados e livros comidos de traça"; tenha uma sensação tátil: " com as pontas dos dedos, o homem tocou numa pilha de quadros"; e ainda perceba detalhes do local: "Uma mariposa levantou voo e foi chocar-se contra uma imagem de mãos decepadas". Como podemos perceber, estas imagens literárias transferem verossimilhança à narrativa.

As personagens que compõe a narrativa são duas: uma velha, provavelmente a dona da loja de antiguidades e um homem que entra na loja atraído por uma tapeçaria antiga com a representação de uma caçada. Não há caracterização das personagens pelo narrador, nem mesmo sabe-se seus nomes. A caracterização das personagens acontece de forma indireta, pois através do desenrolar dos fatos apreende-se algumas caraterísticas.

O tempo da narrativa acontece em dois dias, seguindo uma organização e sequência dos fatos que desencadeiam na resposta que a personagem principal busca desde o início. No primeiro dia, o homem vê a tapeçaria no fundo da loja e inexplicavelmente sente-se atraído por ela. No diálogo entre o homem e a velha, na página 61, percebe-se que ele já havia estado lá antes e que os dois já se conhecem: "Parece que hoje está mais nítida...", "As cores estão mais vivas. A senhora passou alguma coisa nela?"

No discurso é possível perceber a diferença de percepção das duas personagens em relação à tapeçaria. Na página 61, ela diz: "Já vi que o senhor se interessa mesmo é por isso.", ao que ele acrescenta: "Parece que hoje está mais nítida."; e a velha pergunta: "Nítida?" "Nítida como?". A contraposição de opiniões faz concluir que quem está diferente é o homem e não a tapeçaria. Enquanto para ele a peça tem importância crucial, ela reage com desdém: encolhe os ombros, limpa as unhas com um grampo, disfarça um bocejo.

O narrador explica por meio de discurso direto utilizando-se da voz da personagem feminina, a origem da peça: "Foi um desconhecido que trouxe, precisava muito de dinheiro." "Eu disse que o pano estava por demais estragado, que era difícil encontrar um comprador, mas ele insistiu tanto... Preguei aí na parede e aí ficou. Mas já faz anos isso. E o tal moço nunca mais me apareceu." (p. 62).

A narração é posterior aos acontecimentos. O narrador utiliza os verbos no pretérito, no entanto as falas das personagens estão no presente, causando uma sensação de simultaneidade, como se o leitor assistisse a cena diante dos olhos.

Há momentos de tensão no conto: "O homem estava tão pálido e perplexo quanto a imagem." (p. 61). Observar a tapeçaria causava reações à personagem. A busca por lembranças para entender a familiaridade com a cena retratada na tapeçaria causava sensações físicas que são relatadas na descrição dos acontecimentos da narrativa, de forma que o leitor sinta a sua angústia por respostas, como que se explicando a familiaridade pudesse explicar a si mesmo.

A tapeçaria é descrita através de um discurso narrativizado: "O homem respirava com esforço. Vagou o olhar pela tapeçaria que tinha a cor esverdeada de um céu de tempestade. Envenenando o verde-musgo do tecido..." (p. 62), dando a impressão que está se vendo a descrição de cena pelos olhos da personagem masculina. Seguindo a narrativa, o homem percebe detalhes que só ele vê. Na página 63, ele vê a seta atirada pelo caçador, mas para a velha é apenas um buraco de traça. Sendo difícil para o leitor saber qual dos dois tem a percepção real da tapeçaria.

No decorrer do conto, a narrativa vai alternando a focalização externa e a focalização interna, alternando o leitor entre mero espectador e em outros tão próximo da narrativa como se estivesse na mesma perspectiva da personagem masculina, como se visse as cenas pelos olhos dela. A trama acontece no presente, mas pela peça, ele busca respostas no passado. Presente e passado se confundem, muitas vezes não sabendo qual é o plano real: "Mas se detesto caçadas! Por que tenho que estar aí dentro?" (p. 64).

Há uma confusão de sensações. O homem caminha entre a realidade e "a caçada": "Levantou a gola do paletó. Era real esse frio? Ou a lembrança do frio da tapeçaria?" (p. 64); as sensações provocadas na personagem conferem verossimilhança ao texto. As cenas e os diálogos, dão poucas informações ao leitor, causando-lhe curiosidade para saber qual é o mistério que envolve a tapeçaria, porque a cena retratada causa tantas reações na personagem masculina.

Observa-se no texto a utilização de antíteses como fora e dentro, tudo mais nítido, cores mais fortes, apesar da penumbra, contribuindo para construir a ambiguidade da situação, além dos advérbios de modo que intensificam as sensações da personagem: "Saiu de cabeça baixa, as mãos cerradas no fundo dos bolsos. Parou meio ofegante na esquina. Sentiu o corpo moído, as pálpebras pesadas." (p. 64). E a alternância entre a focalização interna e externa continua: "Que loucura!... E não estou louco." (p. 64).

A sensação de confusão também vem através do uso da antítese: "Ah, aquele calor e aquele frio!" (p. 65). E através de sentimentos contraditórios continua a tensão sobre qual é plano real: "[...] não era verdade que além daquele trapo detestável havia alguma coisa mais, tudo não passava de um retângulo de pano sustentado pela poeira. Bastava soprá-la, soprá-la!" (p. 65).

No clímax da narrativa, mais uma vez são empregadas imagens sensoriais "aquele cheiro de folhagem e terra", "a loja foi ficando embaçada" (p. 65), "seus dedos afundaram por entre galhos e resvalaram pelo tronco de uma árvore"(p. 66), misturando o real e o fantástico e retratando o delírio pelo qual a personagem estaria passando. Contrastando com a certeza de que havia participado da cena, a dúvida de que se tratava da caça ou do caçador traz novamente ambiguidade à narrativa: "Não importava, não importava, sabia apenas que tinha que prosseguir correndo sem parar por entre as árvores, caçando ou sendo caçado. Ou sendo caçado?" (p. 66).

A forma com que o texto apresenta os discursos, ora narrativizado, ora relatado, ora indireto livre, contribui para dar agilidade ao texto, assemelhando-se à confusão vivenciada pela personagem na busca pelas lembranças. A verdade é revelada pela frase: "E lembrou-se!" (p. 66). Então sente a dor provocada pela seta e faz o leitor inferir que ele morre, mas ainda sem definir se ele estaria no plano da loja de antiguidades ou se estaria no plano da tapeçaria, sendo impossível distinguir qual seria a realidade.

Assim, morte e vida, através do esquecimento e da lembrança, do caçador e da caça direcionam todo o enredo, que foi aqui analisado focando a especificidade do texto literário, desconsiderando qualquer fator extraliterário.

5 Conclusão

As reflexões que se tem hoje sobre a literatura devem-se ao desenvolvimento das críticas literárias, dentre elas, o formalismo russo. A crítica literária de acordo com Roland Barthes (apud TOLEDO, p. 279) "é um discurso sobre o discurso". Através destas reflexões, pode-se concluir que se deve recorrer às teorias de cunho formalista ou estruturalista, mas com "[...] imensa cautela, determinar a coerência do especificamente literário, visualizar a literatura como válida em si mesma, e teorizar sobre ela numa postura científica." (TOLEDO, p. 275), sem esquecer que outras correntes teóricas podem contribuir para uma análise mais completa das obras, levando em consideração as condições sociais, psicológicas, históricas, políticas, etc. em que o autor escreveu, bem como a que o leitor poderá ler, pois a literatura abre um campo de possibilidades desde sua produção até sua recepção.

A reflexão acerca da literatura exige uma certa competência crítica para atribuir algum critério de valor à obra. As teorias literárias fornecem-nos estes subsídios de análise crítica das obras. No caso do formalismo russo, a concepção de forma é algo que deriva da "escolha de um tema e do conjunto de procedimentos que singularizam como obra." (FRANCO JUNIOR, 2009, p. 123). Mas não se pode desconsiderar que entre a criação e a recepção os sentidos do texto são afetados pelos planos emocional e afetivo, assim como sua memória individual e coletiva, ou seja, histórica. Assim, a interação entre texto e leitor forma uma verdade possível através da articulação entre eles, pois a "recusa à abordagem da literatura em seus aspectos não linguísticos e extraliterários pretendeu, nos estudos mais radicais dos formalistas, afirmar uma autonomia que o fenômeno literário, na verdade, não tem." (FRANCO JUNIOR, 2009, P. 123).

Fica-nos claro que os estudos formalistas tiveram importância ímpar frente à teoria literária, no entanto, também se faz necessário compreender que a literariedade é uma construção histórica e cultural, pois resulta da interação entre os fenômenos imanentes da literatura com os fenômenos extraliterários que compõe a obra.

Referências

AGUIAR E SILVA, V. M. **Teoria da literatura**. 8. ed. Coimbra: Almedina, 2007.

CHKLÓVSKI, V. A arte como procedimento. In: **Teoria da literatura**: formalistas russos. Porto alegre: Ed. Globo, 1970.

EIKHENBAUM, B. A teoria do "Método Formal". In: **Teoria da literatura**: formalistas russos. Porto alegre: Ed. Globo, 1970.

FRANCO JUNIOR, A. Formalismo Russo e *New Criticism*. In: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (Org.). **Teoria Literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009.

NETO, A. G. Revisitando a crítica literária: pensando percursos. **Alumni – Revista Discente da UNIABEU**. Rio de Janeiro, v. 1. N. 2. Ago. – dez. 2013. Disponível em: <http://revista.uniabeu.edu.br/index.php/alu/article/view/1308/981> Acesso em: 07 out. 2018.

TELLES, L. F. A caçada. In: **Antes do Baile Verde**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

TOLEDO, D. O. Ideias para uma teoria literária. In: **Teoria da literatura**: formalistas russos. Porto Alegre: Ed. Globo, 1970.

TODOROV, V. **As estruturas narrativas**. (Coleção debates). 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006. Disponível em: <http://groups.google.com/group/digitalsource> Acesso em: 07 out. 2018.

A CONCEPÇÃO DA TEMÁTICA DO INDIO E DO NEGRO NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS MUNICIPAIS EM SINOP-MT: SUJEITOS HISTÓRICOS OU TOLERADOS?

Naildes Fernandes de MEDEIROS[1]
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop)
Programa de Pós-Graduação em Letras
Sonia Elianora da SILVA[2]
Luciani Maria Neri da SILVA[3]

RESUMO: Objetiva-se com este artigo refletir sobre a representação social da obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura indígena e afro-brasileira por conta da Lei nº 11.645/2008 proposto pelo livro didático (LD) de duas escolas municipais de Sinop. Tal ensino deve ter o comprometimento com a história de luta desses povos no Brasil, e suas contribuições na formação indentitária nacional. Após a análise, das coleções de Língua Portuguesa e História, tendo por enfoque os textos verbais e não verbais, desse material didático, constatamos que embora houve avanço na questão da abordagem em relação a décadas passadas, os conteúdos propostos pelos LD, enfatizam de maneira supercial o tema abordado.
PALAVRAS-CHAVE: Lei 11.645/2008; ensino; livro-didático; diversidade étnico-cultural.

***ABSTRACT**: The objective of this article is to reflect on the social representation of the compulsory teaching of indigenous and Afro-Brazilian history and culture on account of the Law 11.645 / 2008 proposed by the textbook of two public schools in Sinop. Such education must have a commitment to the history of struggle of these peoples in Brazil, and their contributions to national identity formation. After analyzing the collections of Portuguese Language and History, focusing on verbal and non-verbal texts, of this didactic material, we verified that although there was progress in the issue of approach in relation to the past decades, the contents proposed by the textbook emphasize the subject.*
***KEYWORDS:** Law 11.645/2008; teaching; textbook; ethnic-cultural diversity.*

1 Introdução

O livro didático representa uma ferramenta de fácil acesso ao professor no planejamento diário de suas aulas, principalmente no ensino de História e Língua Portuguesa do Ensino Fundamental I e II. Pode ser considerado o principal veiculador do conhecimento sistematizado transmitido aos docentes desse período. Sob o olhar desta perspectiva, este artigo tem o intuito de instigar uma reflexão através das análises, constatadas nas imagens e elementos textuais, que busca investigar nuances de preconceitos e ideias estereotipadas referente a temática do negro e do indígena, amparada na obrigatoriedade da lei 11.645/2008.

[1] Mestranda Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade do Estado de Mato Grosso PPGLetras. E-mail: profnaildesferandes27@gmail.com
[2] Discente Especial Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade do Estado de Mato Grosso PPGLetras. E-mail: soniaelianora@gmail.com
[3] Professora efetiva da Escola Municipal Sadao Watanabe. E-mail: luciani angelorafaelaneri@gmail.com

Para a realização deste trabalho, buscamos contemplar os livros didáticos aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), do triênio de 2016 a 2018 das respectivas disciplinas e anos escolares mencionados acima com o intuito de verificar como é abordado a questão indígena e a afro-brasileira. Para esta finalidade, cada exemplar averiguado, foi analisado o registro dos textos e as imagens referentes à essas questões, assim como a forma de abordagem e o conteúdo da temática proposta. Sabemos que a função do PNLD, é subsidiar o professor com a distribuição dos livros didáticos aos alunos da Educação Básica nas escolas públicas, após a avaliação do Ministério da Educação (MEC), que divulga as resenhas dos títulos aprovados. Então, a equipe docente escolar adota as obras que melhor atendem ao projeto político pedagógico da escola. Baseados nessa vertente, intentamos refletir e compreender o que tem sido transmitido na cultura escolar sobre a temática indígena e afro-brasileira, e se tais conteúdos, ideias e representações imaginárias contribuem para uma ressignificação do ensino, que promova articulação, reflexão e se os conteúdos contribuem ou não para as permanências eurocêntricas e preconceituosas em relação ao tema.

Para o embasamento teórico, recorremos a dados documentais/bibliográficos, que se fundamentam em apontamentos como o de Chartier (2002), Bittencourt (1997), Stamatto (2007), Grupioni (1995) e Santiago (2007). E quanto a produção das análises, foram apropriadas e sistematizadas a partir da leitura de textos, artigos, anais de encontros e congressos, dissertações sobre a temática escolhida.

2 Fundamentação teórica

A obrigatoriedade da inclusão no currículo da Educação Básica da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" atende à Lei nº 11.645/2008, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996. Com a promulgação da Lei, os estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, tornam-se obrigados a ofertar aos seus alunos o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. O conteúdo programático desses níveis escolares deve incluir diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história dos africanos e dos povos indígenas, a luta dos negros e dos índios no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira, o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando suas contribuições, pertinentes à história do Brasil.

Os Pârametros Curriculares Nacionais (PCNs 1998, p. 121), propõe a seguinte definição para a expressão "pluralidade cultural", nos diz este conceito não se restringe somente "ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais de diferentes grupos sociais que convivem no território nacional", porém também, "às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira", o que oferece "ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal". Sabemos que de acordo com a obrigatoriedade da lei 11.645/2008, os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar. Percebe-se, que a obrigatoriedade da lei, provocou busca por formação referente ao tema, pois até então, as políticas educacionais do nosso país nunca haviam tratado com a devida importância sobre a diversidade cultural desses grupos. Vale ressaltar, que a classe

docente sempre se deparou com a escassez de recursos didáticos que contribuam no auxílio da promoção do conhecimento sobre a temática indígena e afro-brasileira.

3 Método e análise

A metodologia utilizada neste artigo foi realizada a partir de pesquisa exploratória, bibliográfica e qualitativa. A pesquisa exploratória teve por fase preliminar discutir refletir e definir informações sobre o assunto que decidimos investigar. Para GIL (2007), esta pesquisa tem por objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torna-lo mais explícito.

Já a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros artigos, websites, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Portanto a pesquisa qualitativa, busca entender um fenômeno específico em sua profundidade, e para isso, apresenta os resultados através de percepções e análises. Para Minayo (2003, p. 16) "[...] é o caminho do pensamento a ser seguido, ocupa um lugar central na teoria e trata-se de uma atividade da ciência, da construção da realidade [...]", ela se preocupa com as ciências sociais, crenças e valores que não pode ser quantificado.

As análises feitas nos livros didáticos de Língua Portuguesa e História foram baseadas nas seguintes questões: Como estão incluídos os conteúdos programáticos sobre as questões indígenas e afro-brasileira, nos livros didáticos de Língua Portuguesa e História? Os conteúdos proporcionam a promoção do conhecimento sobre a diversidade cultural? Como estão sendo contemplados os conteúdos no tempo e espaço do seu universo cultural? Como está sendo relatado o processo de ressignificação cultural nos livros analisados? Diante dessas inquietudes faremos a análise dos conteúdos propostos pelos livros.

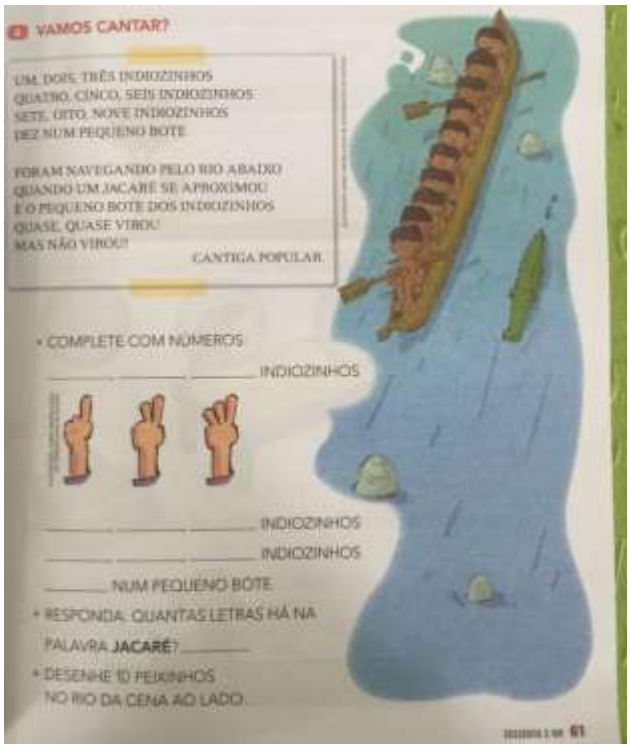
4 A explanação da questão indígena

As pesquisas já realizadas referente à temática, empreende uma crítica LD em uso, sempre enfatizando suas deficiências no que se refere a reflexão, que ainda ajuda a manter uma visão "equivocada e distorcida" a respeito dos grupos indígenas. O índio é exposto de maneira estereotipada, no passado e de forma secundária "em função do colonizador". Como diz (GRUPIONI, 1996, p. 425):

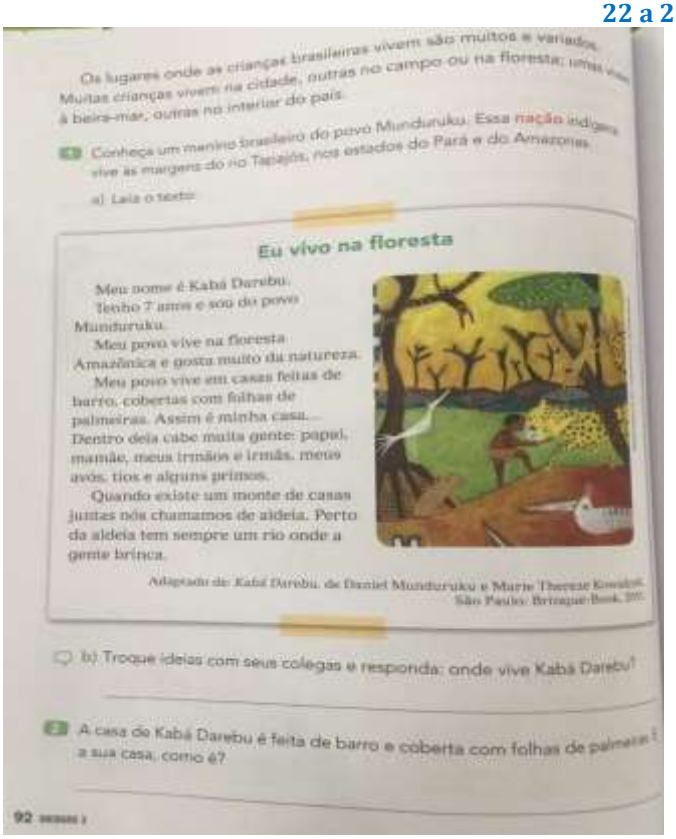
> Os livros didáticos produzem a mágica de fazer aparecer e desaparecer os índios na história do Brasil. O que parece mais grave neste procedimento é que, ao jogar os índios no passado, os livros didáticos não preparam os alunos para entenderem a presença dos índios no presente e futuro. E isto acontece, muito embora as crianças sejam cotidianamente bombardeadas pelos meios de comunicação com informações sobre os índios hoje. Deste modo, elas não são preparadas para enfrentar uma sociedade pluriétnica, onde os índios parte de nosso presente e também de nosso futuro, enfrentam problemas que são vivenciados por outras parcelas da sociedade brasileira.

Em consonância com esta reflexão, Oliveira (2004), vem ressaltar que a escola, torna-se um ambiente degenerador da autoestima das crianças não-brancas, pelo fato de

as mesmas não se virem positivamente representadas no material didático de que se utilizam. Percebe-se, que o LD prioriza ainda a política do branqueamento e os valores da cultura branco ocidental, silenciando a presença histórico-cultural do diferente. Já Freire (2002), diz que a representação que cada brasileiro tem do índio e do negro é prioritariamente aquela que foi transmitida na sala de aula, com a ajuda do livro didático. Então baseados nestas teorias fizemos as seguintes análises:



No LD do 1º ano intitulado de Alfabetização e Letramento, verificamos que contém esse único texto, que é uma cantiga para contar os números até 10. Em momento algum há sugestões de diálogos com a cultura indígena.



Os lugares onde as crianças brasileiras vivem são muitos e variados. Muitas crianças vivem na cidade, outras no campo ou na floresta; umas vivem à beira-mar, outras no interior do país.

Conheça um menino brasileiro do povo Munduruku. Essa nação indígena vive às margens do rio Tapajós, nos estados do Pará e do Amazonas.

a) Leia o texto.

Eu vivo na floresta

Meu nome é Kabá Darebu.
Tenho 7 anos e sou do povo Munduruku.
Meu povo vive na floresta Amazônica e gosta muito da natureza.
Meu povo vive em casas feitas de barro, cobertas com folhas de palmeiras. Assim é minha casa.
Dentro dela cabe muita gente: papai, mamãe, meus irmãos e irmãs, meus avós, tios e alguns primos.
Quando existe um monte de casas juntas nós chamamos de aldeia. Perto da aldeia tem sempre um rio onde a gente brinca.

Adaptado de: *Kabá Darebu*, de Daniel Munduruku e Marie Therese Kowalski. São Paulo: Brinque-Book, 200.

b) Troque ideias com seus colegas e responda: onde vive Kabá Darebu?

A casa de Kabá Darebu é feita de barro e coberta com folhas de palmeira. E a sua casa, como é?

92

No exemplar do 3º ano há este recorte de um texto de Daniel Munduruku. E logo em seguida vemos duas questões referentes ao texto. Percebemos neste excerto que ficou muito vago a promoção de conhecimento, pois o texto não explorou quem é o povo Munduruku, e as questões propostas são fechadas sem promover reflexões dialógicas. Sabemos que o autor é muito conhecido no meio acadêmico, portanto não existe sugestões de obras do autor, deixando-o invisível.



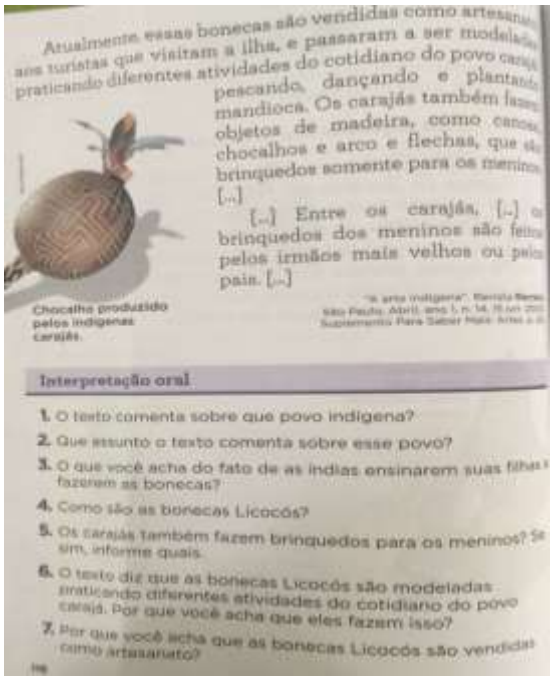
Brinquedos das crianças carajás

As índias carajás, que vivem na Ilha do Bananal, entre os Estados de Tocantins e Mato Grosso, cultivam uma antiga tradição: fazem e ensinam suas filhas a moldar pequenas bonecas de barro. Chamadas Licocós, essas bonecas são modeladas com braços grossos e decoradas com a mesma pintura corporal dos carajás. Elas trazem dois círculos tatuados no rosto, logo abaixo dos olhos, que são uma marca característica dos carajás.

Boneca de barro feito pelos indígenas carajás.

Ilha do Bananal
PA
TO
MT
GO

Mapa que mostra a localização da ilha do Bananal, entre os estados do Tocantins e Mato Grosso.



Atualmente, essas bonecas são vendidas como artesanato aos turistas que visitam a ilha, e passaram a ser modeladas praticando diferentes atividades do cotidiano do povo carajá: pescando, dançando e plantando mandioca. Os carajás também fazem objetos de madeira, como canoas, chocalhos e arco e flechas, que são brinquedos somente para os meninos. [...]

[...] Entre os carajás, [...] os brinquedos dos meninos são feitos pelos irmãos mais velhos ou pelo pai. [...]

"A arte indígena". Revista Nova Escola. São Paulo, Abril, ano 1, n. 1, p. 70, jun. 2011. Suplemento Para Saber Mais: Artes, p. 2.

Chocalho produzido pelos indígenas carajás.

Interpretação oral

1. O texto comenta sobre que povo indígena?
2. Que assunto o texto comenta sobre esse povo?
3. O que você acha do fato de as índias ensinarem suas filhas a fazerem as bonecas?
4. Como são as bonecas Licocós?
5. Os carajás também fazem brinquedos para os meninos? Se sim, informe quais.
6. O texto diz que as bonecas Licocós são modeladas praticando diferentes atividades do cotidiano do povo carajá. Por que você acha que eles fazem isso?
7. Por que você acha que as bonecas Licocós são vendidas como artesanato?

No LD do 4º ano temos este texto recortado da revista Recreio, sobre a arte indígena, respalda sobre os brinquedos das crianças carajás, portanto em momento algum percebemos informações sobre os carajás, além de muitos recortes no texto o que dificulta a compreensão. As questões propostas, podemos verificar que o aluno só vai buscar possíveis respostas no texto, pois não proporciona interação reflexiva desse grupo e também não sugere outras alternativas de buscas.

5 A elucidação da questão afro-brasileira

O (LD) é um instrumento pedagógico que proporciona auxílio ao professor, para complementar os conteúdos trabalhados no dia a dia em sala de aula. Porém sabemos que os mesmos transmitem em seus textos e imagens, valores carregados de estereótipos, visões de mundo representativos ainda velada a política do branqueamento, os valores culturais do mundo ocidental no qual ainda contribui para a exclusão de um grupo étnico-racial significativo na formação da população brasileira.
Com muita propriedade Oliva (2003) nos afirma que,

> [...] quando os livros ignoram a multiplicidade étnica da África e quando utilizam imagens de negros escravizados em alusão às sociedades africanas, registram o entendimento comum que perpassa épocas, localidades e níveis de conhecimento: transmitem um sentimento de que não há progresso, civilidade ou história aos povos africanos.

Sabemos que a escravidão não pode ser considerada como o signo referencial africano, embora não deva der esquecido. Munanga (2008), ressalta que o tráfico negreiro é considerado uma das maiores atrocidades na história da humanidade, por sua amplitude, duração e problemas que se mantém até os dias atuais entre os povos explorados, nos países africanos e no Brasil.

Percebemos que no meio escolar, que a diversidade está presente naqueles que constituem sua comunidade e que a existência da pluriculturalidade da sociedade brasileira está sendo “ignorada, silenciada ou minimizada” (BRASIL, 1998, p. 125), então cabe a escola ser a promotora da cidadania e da história da nossa cultura nacional.

Ressaltados nas teorias as análises sobre a temática foram:



A diversidade do continente africano

Ao contrário do que muitas pessoas imaginam, a África não é um país, mas sim um continente, formado por 55 países. Ali podemos encontrar muitos povos, línguas e culturas diferentes.

A África é atravessada de leste a oeste por um grande deserto, o Saara. Ele divide o continente em duas regiões: uma ao norte, ocupada em sua maior parte por povos brancos, e outra ao sul, maior, ocupada principalmente por povos negros. Essas duas partes do continente africano são culturalmente muito diferentes.

Observe o mapa e as fotos:

O continente africano hoje

Habitante do Egito, 2013.

Habitante da Nigéria, 2012.

1 Escreva o nome de três países em que a maioria da população é negra.

2 Converse com seus colegas: de que parte da África eram os africanos que vieram para o Brasil na condição de escravos?

CAPÍTULO 3 91

Nos LD do 4º e 5º anos, da disciplina de História tem oito páginas que contemplam sobre a história e cultura afro-brasileira. Todos os textos contemplam a diversidade do continente africano, porém não percebemos uma relação de diálogo entre com a cultura afro brasileira. A impressão que tivemos é que o tema proposto é somente para cumprir com a obrigatoriedade da lei.

7 Efeito de fecho

Sabemos que a relevância do uso do Livro Didático como recurso pedagógico, levado em consideração que este é disposto a alunos e professores de forma gratuita, o que torna mais prático e acessível a sua utilização. No entanto, o que queremos ressaltar com o presente trabalho, é a importância de se ter conhecimento sobre os conteúdos dispostos pelo mesmo, e se este os aborda de maneira mais abrangente ou de forma superficial e resumida como vimos no decorrer das análises. Sabendo que o docente tem participação direta na escolha das coleções com que deseja trabalhar, é fundamental que o mesmo tenha conhecimentos sobre as temáticas, para que assim possa analisar os livros que serão adotados com a visão de promoção de conhecimento.

Ao realizar este trabalho, entendemos que as relações que envolvem a História e cultura africana e indígena são contempladas de forma superficial nos livros didáticos utilizados pelas escolas públicas brasileiras, e não como determina a obrigatoriedade

dos conteúdos assinalados pela Lei 11.645/08. É necessário que haja constante reflexão sobre como estamos formando nossos alunos, quais as representações que estão sendo formadas. Somos os formadores de opiniões e princípios dos alunos que estão nas salas de aula, portanto, devemos contribuir para que esses alunos abrangem sua visão sobre os conteúdos abordam história africana e indígena no ensino fundamental.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 117-160.

BRASIL. **Lei nº 11. 645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acessado em: 11/06/2018.

BRASIL. **Programa Nacional do Livro Didático**, Ministério da Educação. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668id=12391option=com_contentview =article. Acessado em: 02/07/2018.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 117-160.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, A. **A imagem do índio e o mito da escola**. In MARFAN, Marilda A. org. Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação- Formação de Professores: educação escolar indígena, Brasília: MEC, 2002, p.93-99.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GRUPIONI, Luis Donizeti Benzi. Livros didáticos e fontes de informação sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopez da Silva; GRUPIONI Donisetti Benzi, (Org.). **A questão indígena na sala de aula.** Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC, 1995, p. 407-419.

MINAYO, M.C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Rio de Janeiro.

MUNANGA, Kabengele. **Por que ensinar a África na escola brasileira?** Conferência, Casa do Saber, Camaçarí-BA, mai. 2008.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, n. 3, 2003.

OLIVEIRA, Fabiana de. Relações Raciais na creche. In: OLIVEIRA, Iolanda; GONÇALVES, Petronilha Beatriz; PINTO, Regina Pahim (Org.). **Negro e educação**: escola, identidades, cultura e políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa, ANPEd, 2005, p. 29-39.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. D. **Metodologia do trabalho científico:** Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Universiade Freevale, 2013.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE LINGUÍSTICA DO IMIGRANTE NO CONTEXTO REGIONAL MATO-GROSSENSE

Cíntia Débora de Moraes CINTI
Sandra Luzia Wrobel STRAUB
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop)
Programa de Pós-Graduação em Letras

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar uma pesquisa realizada para a disciplina de Letramento e Sociedade, do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Sinop, Mato Grosso, Brasil. Por meio desta pesquisa, de cunho qualitativo, buscamos compreender como se constitui a identidade linguística de um grupo de imigrantes que se estabeleceram no Brasil por um período superior a cinco meses. Nosso corpus de análise, portanto, foi constituído pelos dizeres de três imigrantes: uma Cubana, um Haitiano e um Marroquino, com os quais realizamos entrevistas com roteiro de perguntas semiestruturadas. Devido ao movimento de sentidos que se institui no funcionamento da linguagem, consideramos ser fundamental a análise do contexto em que se estabelecem os imigrantes. Neste caso, analisamos as influências do contexto regional mato-grossense como elemento produtor de sentidos no processo de construção da identidade linguística dos sujeitos imigrantes. Consideramos também, o processo de globalização como fator potencializador da imigração, cujos efeitos têm contribuído para expansão e delineamento de fronteiras, não nos referimos apenas às fronteiras de constituição física, ou seja, aquelas geograficamente delimitadas, mas também as fronteiras culturais, sociais, econômicas e linguísticas, sendo esta última, campo de investigação deste estudo, embora todas as demais nos interessem por se inscreverem na rede de significações por meio das quais o sujeito se reconhece e é reconhecido. Nos fundamentamos teoricamente em William Hanks (2008); Zygmunt Bauman (2005); Stuart Hall (2003); Kanavillil Rajagopalan (1998, 2003); Michel Pêcheux (1995); Eni Orlandi (2016), dentre outros. Os resultados de nossas análises indicam que embora a globalização tenha possibilitado o deslocamento dos sujeitos imigrantes, é no espaço regional que eles desenvolvem uma interlíngua, ou seja, uma sistematização linguística própria, que resulta da associação entre elementos da língua materna e da língua estrangeira, como estratégia de comunicação e fruto da diversidade cultural e da mestiçagem linguística na qual se significam e são significados.
PALAVRAS-CHAVE: Imigração; identidade linguística; contexto mato-grossense.

ABSTRACT*: This article aims to present a research carried out for the discipline of Literacy and Society, of the Postgraduate Program in Language and Literature of the University of Mato Grosso State, Campus of Sinop, Mato Grosso State, Brazil. Through this qualitative research, we sought to understand how the linguistic identity of an immigrant group who has settled in Brazil for a period of more than five months is constituted. Our corpus of analysis, therefore, was constituted by the voicings of three immigrants: a Cuban woman, a Haitian and a Moroccan, with whom we conducted interviews with a script of semi-structured questions. Due to the movement of meanings that is instituted in the functioning of language, we considered that the analysis of the context in which immigrants are established is paramount. In this case, we analyzed the influences of Mato Grosso regional*

context as a meaning-producing element in the process of constructing the linguistic identity of the immigrant subjects. We also considered the process of globalization as a factor that enhances immigration, whose effects have contributed to the expansion and delineation of borders, we do not refer only to the borders of physical constitution, that is, those geographically delimited, but also the cultural, social, economic and linguistic ones, being the latter the investigation field of this study, although all the others interest us once they are part of the meanings network whereby the subject recognizes himself and is recognized. We based ourselves theoretically on William Hanks (2008); Zygmunt Bauman (2005); Stuart Hall (2003); Kanavillil Rajagopalan (1998, 2003); Michel Pêcheux (1995); Eni Orlandi (2016), among others. The results of our analyzes indicate that, although globalization has enabled the displacement of the immigrant subjects, it is in the regional space that they develop an interlanguage, that is, their own linguistic systematization, resulting from the association between elements of the mother tongue and the foreign language, as a communication strategy and fruit of cultural diversity and linguistic miscegenation in which they signify themselves and are signified.
***KEYWORDS**: Immigration; linguistic identity; context of Mato Grosso.*

1 Introdução

Desde os tempos mais remotos os homens deslocavam-se em busca de novas fontes de alimento, de água, de espaços mais acessíveis para construção de suas casas, para sua locomoção, enfim, em busca de condições que refinassem suas situações de vida e sua organização social. Basta pensarmos nas mudanças ocorridas do período paleolítico, em que o homem era nômade, até o período neolítico, em que surgiram as primeiras aldeias e novas formas de obtenção do alimento, para compreendermos que o ser humano sempre esteve em busca de espaços que atendessem não apenas suas necessidades básicas, mas sim espaços que constituíssem um movimento de sentidos no modo em que significavam o mundo e eram significados nele e por ele.

Na atualidade, as aldeias de que se têm acesso, são outras, as grandes aldeias globais conectam os sujeitos por meio de mecanismos de tecnologia, possibilitando conhecer o mundo por meio de uma tela de computador ou mesmo do celular. Esse pressuposto nos sugere que não temos mais a necessidade de nos deslocar, tendo em vista a gama de informações as quais temos acesso, certo? Em resposta a este questionamento Rajagopalan (2003, p. 57) disserta que o advento da globalização tem ocasionado a queda de barreiras "comerciais, econômicas, culturais", assim, cidadãos de diversas partes do mundo tendem a desterritorializar-se, seja no plano geográfico ou no plano imaginário, o excesso de informação que nos advém, têm provocado o que o autor chama de uma "crise de identidade" na qual a língua é afetada.

Neste contexto global, sujeitos e sentidos se constituem em meio a um processo onde as desigualdades são mascaradas pelos efeitos da opacidade da linguagem que se reveste do 'acesso', no entanto, é crescente os deslocamentos marcados pelos movimentos migratórios, nos quais seus sujeitos buscam significar suas vidas em contextos locais, nos quais possam sentir-se pertencentes e reconhecidos linguisticamente.

Apesar da expansão de fronteiras ocasionada pela globalização, os espaços locais, neste caso no contexto mato-grossense, têm subsidiado o acontecimento de processos de identificação cultural, social, econômica e linguística, sendo esta última, campo de interesse deste estudo, embora seja afetada e alterada pelas demais.

Neste sentido, buscamos compreender por meio desta pesquisa, de cunho qualitativo, como se constitui a identidade linguística de um grupo composto por três imigrantes cujos países de origem são Cuba, Haiti e Marrocos, que já residem no Brasil por um período superior a cinco meses. Realizamos entrevistas com roteiro de perguntas semiestruradas, por meio das quais observamos em seus dizeres como o contexto regional os significa e é significado pelos sujeitos imigrantes, uma vez que é no contexto 'local' que são percebidas no íntimo as singularidades despercebidas no contexto 'global'.

Destacamos três campos de discussão por meio dos quais dividimos este trabalho. O primeiro deles se refere ao contexto que constitui as condições de produção do discurso de nossos entrevistados. O segundo ponto pauta-se na perspectiva teórica sob a qual concebemos a noção de identidade e identidade linguística. Já o terceiro momento, constituído pelas análises do corpus, se subdivide em uma análise discursiva e linguística, onde destacamos as marcas orais que denotam o funcionamento do processo de identificação.

2 Aporte teórico

Nos pautamos na Análise de Discurso materialista histórica para compreendermos o funcionamento da ideologia nos dizeres dos imigrantes entrevistados, buscamos, ainda, compreender o modo com que o contexto regional influencia no uso da língua pelos sujeitos da pesquisa, por meio da qual se identificam e são identificados.

2.1 O contexto: chave para articulação dos sentidos nas práticas de linguagem

Ao analisar o movimento de sentidos que emerge das situações que envolvem sujeito e linguagem, devemos considerar o fato de que a língua em uso está em constante mudança, ou seja, ela apresenta variações ou mesmo alterações devido à necessidade de uso da língua por seus falantes. Segundo Saussure (2006, p. 22) a língua "é a parte social da linguagem, [...] ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade." Este "contrato", que por sua vez é regido por padrões da norma culta, evidencia nos traços orais de seus falantes características próprias constituídas por elementos externos à língua, alterando e influindo não apenas em sua estrutura, mas também em seu funcionamento. Consideramos o contexto um destes elementos imprescindíveis, uma vez que entendemos a língua como prática social.

2.2. Contexto global e regional

Considerar o contexto é entender os usuários da língua em um ambiente profícuo de pluralidade de sentidos, que influem tanto no modo com que os falantes se comportam como no modo em que se percebem e são percebidos no mundo. O contexto situa os sujeitos em suas relações, pois influem na forma e modo com que se comunicam e não considerá-lo significa não considerar os fatores externos sob os quais a língua se altera, varia e se difere. O contexto alia as experiências sociais à língua e as evidencia nas práticas discursivas e no funcionamento da linguagem, conforme afirma Hanks (2008, p. 174),

> Contexto é um conceito teórico, estritamente baseado em relações. Não há contexto que não seja "contexto de, ou "contexto para". Como este conceito é tratado depende de como são construídos outros elementos fundamentais, incluindo língua(gem), discurso, produção e recepção de enunciados, práticas sociais, dentre outros. Hoje em dia se reconhece de forma bastante ampla que muito (se não tudo) da produção de sentido que ocorre por meio da língua (gem) depende fundamentalmente do contexto e que, além disso, não há uma definição única de quanto ou de que tipo de contexto é necessário para a descrição da linguagem.

A partir desta perspectiva, entendemos que o contexto não se reduz as situações de enunciação, ou seja, não se reduz ao momento da fala, tampouco ao ambiente fixo e intransponível no qual ocorreu a situação de enunciação, mas situa o falante em relação a outros enunciados, a outras situações discursivas a outros momentos na história e no espaço. Em uma visão diacrônica, pode-se dizer que o contexto reflete na língua traços das representações simbólicas e culturais que emergem das mudanças sociais, conforme aborda Woodward (2014, p. 31),

> Diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais [...] Em um certo sentido, somos posicionados - e também posicionamos a nós mesmos - de acordo com os 'campos sociais' nos quais estamos atuando. [...] Existe, em suma, na vida moderna, uma diversidade de posições que nos estão disponíveis - posições que podemos ocupar ou não. Parece difícil separar algumas dessas identidades e estabelecer fronteiras entre elas. Algumas dessas identidades podem, na verdade, ter mudado ao longo do tempo. As formas como representamos a nós mesmos - como mulheres, como homens, como pais, como pessoas trabalhadoras - têm mudado radicalmente nos últimos anos. Como indivíduos, podemos passar por experiências de fragmentação nas nossas relações pessoais e no nosso trabalho. Essas experiências são vividas no contexto de mudanças sociais e históricas [...].

As mudanças sociais influem na dimensão simbólica em que são produzidas as práticas de linguagem, ou seja, influenciam o contexto, que por sua vez, também é transformado por tais mudanças. Este ciclo que associa sujeitos e fatos da linguagem proporciona um movimento de sentidos construindo representações por meio do simbólico com as quais os sujeitos da linguagem se identificam.

Como resultado da globalização, dissociar as características identitárias individuais das características coletivas, é tão improvável quanto analisar ambas desconsiderando o contexto no qual foram produzidas. É como mexer em um novelo de lã tão emaranhado, correndo o risco de que as pontas se percam em meio a tantos nós. Neste sentido, as transformações sociais tornam-se um agravante, fazendo com que as identidades entrem em colapso, pois segundo Bauman (2005), estas mudanças na sociedade exigem que as relações sejam cada vez mais efêmeras, mais fluidas, devido a urgência capitalista da pós-modernidade e ao tecnicismo das ferramentas de comunicação que estão surgindo.

A modernização das ferramentas de comunicação foram responsáveis por quebrar barreiras de informação a longas distâncias, tornando o mundo cada vez mais

conectado em um contexto global e ao mesmo tempo, estabelecer novas fronteiras direcionadas a este contexto mais amplo, envolvendo as relações interpessoais, culturais e principalmente linguísticas, "nunca na história da humanidade a identidade linguística das pessoas esteve tão sujeita como nos dias de hoje às influências estrangeiras. Volatividade e instabilidade tornaram-se as marcas registradas das identidades no mundo pós-moderno." (RAJAGOPALAN, 2003, p. 59).

Apesar da instabilidade ocasionada pela nova era da informação, o contexto local ou mais precisamente regional tem revelado marcas expressivas da identidade linguística de seus falantes, ainda que o "traço mais visível da identidade linguística nesses tempos pós-modernos [seja] a mestiçagem, da qual nenhuma língua escapa hoje em dia" (RAJAGOPALAN, 2003, p. 61, grifo nosso).

É possível reconhecer os traços linguísticos mestiços da identidade do imigrante fortalecidos pelo contexto regional, uma vez que o "contexto que torna a língua possível é também o contexto que permite ao indivíduo ser ele mesmo, e usar sua língua de acordo com os seus desejos pessoais." (MEY, 1998, p. 77).

2.3 A imigração: o colapso do contentamento na era global

A influências linguísticas estrangeiras da qual tratamos anteriormente, não se referem apenas às tecnologias da informação e comunicação, mas também ao contato pessoal com falantes de outras nacionalidades e conseqüentemente com traços linguísticos distintos, nos referimos aos imigrantes[4] residentes no Brasil, cujo deslocamento também é resultado da globalização, pois conforme explica Bauman (2005, p. 41),

> [...] as paredes e os pátios das fábricas não parecem mais suficientemente seguros como ações nas quais se possam investir as esperanças de uma mudança social radical. As estruturas das empresas capitalistas e as rotinas da mão-de-obra empregada, cada vez mais fragmentadas e voláteis, não parecem mais oferecer uma estrutura comum dentro da qual uma variedade de privações e injustiças sociais possa (muito menos tenda a) fundir-se, consolidar-se e solidificar-se em um projeto de mudança. [...] Não existe um lar óbvio a ser compartilhado pelos descontentes sociais.

O autor retrata um dos principais motivos pelos quais ocorre a imigração, ou seja, a insatisfação proveniente principalmente das condições desiguais em que a sociedade se estrutura economicamente, estabelecendo, por meio de um modelo capitalista, a distinção e hierarquização de classes, pelas quais os sujeitos são supostamente identificados, porém com as quais nem sempre se identificam. Este sentimento, 'a insatisfação' alia-se a outro sentimento controverso 'a esperança', ambos promovem o movimento de sentidos quanto suas condições de existência, deixando transparecer em meio a opacidade da linguagem suas singularidades, seus anseios, seu sentimento de injustiça, de necessidade de mudança de perspectivas, impulsionados pela rede de informação das quais têm acesso, resultando na imigração.

[4] Consideramos imigrante aquele que se desloca para outro país, no entanto, sob a ótica do país que o recebeu.

Por esta perspectiva, entendemos que os anseios dos trabalhadores da pós-modernidade não se limitam ao espaço no qual o trabalho é desenvolvido, neste sentido a globalização tem revelado novas possibilidades, mesmo que para isto seja necessário atravessar fronteiras geográficas e simbólicas. Esta estratégia pode ser definida através do que Rajagopalan (2003, p. 61) chama de "*empowerment*", ou seja, "condições para enfrentar o adversário em seu terreno, em vez de se esconder por trás de uma muralha de auto-isolamento." Assim, os sujeitos desta nova era da comunicação e informação desvencilham-se "das oposições estabilizadas: quantidade/ qualidade, questão sócio-econômica/ questão sócio-cultural, para incluirmos a história, o político, a ideologia, o sujeito." (ORLANDI, 2016, p. 24).

2.4 O sujeito imigrante no contexto regional

O desenvolvimento do Estado de Mato Grosso foi marcado desde a sua colonização, por intensa política de incentivo para investimento local, pois além da necessidade de mão-de-obra que colocasse em prática os objetivos capitalistas governamentais, também necessitava de contingente de pessoas que adotassem a ideia de um espaço ideal para se viver. Consequentemente, os investimentos realizados contribuiriam na valorização das terras mato-grossenses, atraindo maiores contingentes de interessados em ocupar os chamados "vazios demográficos", conforme explica Barrozo (2008, p. 18):

> No início dos anos 40, o Governo Federal, através dos discursos do presidente Vargas, passou a enfatizar a necessidade de ocupação dos 'vazios demográficos' do Centro-Oeste e da Amazônia Meridional, integrando-o ao território nacional e tornando-os produtivos para o mercado nacional e internacional. Para viabilizar este projeto, o governo federal criou a 'Marcha para o Oeste'. Para implementar a ocupação do Brasil Central foram criadas as Colônias Agrícolas Nacionais, entre os anos de 1941 e 1944 [...]. Em Mato Grosso, no extremo sul do Estado foi implantada a Colônia Agrícola Nacional de Dourados, que atraiu milhares de migrantes pobres oriundos de Minas Gerais, do interior de São Paulo e principalmente dos Estados do Nordeste

Atraídos pelos projetos de colonização, boa parte de cunho privado e pelas políticas de incentivo governamental, é gerado um aumento significativo nos fluxos migratórios, configurando o espaço mato-grossense por sua diversidade cultural e linguística, embora marcada por desigualdades sociais e por conflitos gerados pelas tensões das relações de força e poder. "Desta forma, a delimitação regional é estabelecida por quem nela vive e passa a compor o imaginário daqueles que a ela se referem. A identidade regional é, pois, um produto da construção humana." (SOUZA, 2013, p. 32).

A recepção de contingentes brasileiros e estrangeiros compondo o cenário regional fez com que as camadas dominantes agissem "no sentido de individualizar a região mato-grossense, traçando os elementos distintivos da sua gente e do seu território- a brasilidade e o ser da fronteira da pátria- afirmando-a assim, como parte da nação." (GALETTI, 2012, p. 33).

2.5 Identidade linguística do sujeito imigrante

Tratar sobre a identidade linguística é um tema delicado, pois envolve diretamente a ideologia. Na década de trinta, do século XX, a necessidade em se definir o que deveria ou não ser considerado 'nacional' ganhava força na sociedade brasileira, impulsionando a distinção conceitual entre a 'língua nacional' e 'não nacional', como forma de manter a soberania brasileira, conforme aborda Payer (1999, p. 47),

> Ao estudar as condições históricas da interdição das línguas dos imigrantes, focalizamos mais um momento pontual em que a língua funcionou como *argumento* na discussão da autonomia do Estado Brasileiro. Dessa vez, entretanto, tal funcionamento interveio, por outro lado, na constituição de um imaginário social do país como lingüisticamente homogêneo. Envolvido em um outro contexto mundial específico, e estando desta vez concernida na discussão da autonomia não mais apenas a relação com Portugal, mas com diversas outras Nações, os anos trinta testemunharam um recuo no movimento de afirmação da identidade lingüística brasileira, em face da configuração de uma necessidade de reafirmação do Português como *língua nacional* diante dos imigrantes. Da parte de políticos e intelectuais que manifestavam vieses ideológicos nacionalistas diversos, adquiriram ênfase as concepções de *idioma pátrio* e de *língua pátria,* explicitamente abordados nesse momento como "elementos de soberania nacional".

Não podemos negar as tensões relacionadas ao prestígio ou primazia de algumas línguas sob outras, marcando o imaginário social, nossa intenção neste ponto é apontar a "mobilização política contra estrangeirismos em diversos países, inclusive o Brasil" (RAJAGOPALAN, 2003, p. 61).

Apesar desta resistência, o contexto global tem mediado cada vez mais o contato e uso de termos provenientes de outras línguas, cujo uso é fortemente marcado nas ferramentas de comunicação e informação por meio da internet. Estes empréstimos linguísticos, por sua vez, se associam de modo tão natural ao vocabulário de seus falantes que converge em uma mestiçagem.

2.6 O funcionamento da ideologia nas práticas de linguagem

A análise de discurso materialista histórica considera fundamental a relação entre o discurso e a ideologia, pois segundo Michel Pêcheux (1995) o sujeito do discurso é interpelado ideologicamente, ou seja, existe uma força inconsciente que faz com que o indivíduo seja interpelado em sujeito, por meio desta força, o sujeito pensa ser dono de seu dizer, no entanto, não apenas seu dizer, mas também suas ações são direcionadas pela ideologia. Assim, "o teatro da consciência (eu vejo, eu penso, eu falo, eu te vejo, eu te falo, etc.) é observado dos bastidores, lá de onde se pode captar que se fala do sujeito, que se fala ao sujeito, antes de que o sujeito possa dizer: 'Eu falo'" (PÊCHEUX, 1995, p. 154).

A partir desta perspectiva entendemos que os imigrantes, sujeitos deste estudo, migraram para o Brasil não apenas em busca de melhores condições de vida, mas sim devido ao funcionamento da ideologia. Na tentativa de desvencilhar-se do modelo capitalista estabelecido em seu país de origem, o imigrante representa imaginariamente que a solução está na fuga para outro país, por meio da ação ideológica, quando na verdade "a razão está sujeita a muitas formas de contradição. O que é liberdade para

este sistema? O que é democracia? O que são direitos individuais para o sistema capitalista?" (ORLANDI, 2016, p. 22). As respostas para tais questionamentos, segundo a autora, está no fato de que o sujeito é concebido pelo capitalismo como consumidor e não como ser participante, autônomo e racional, apesar de representar imaginariamente que o é, pela ideologia.

3 Metodologia

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, tem como abordagem a etnografia. Realizamos entrevistas com roteiro de perguntas semiestruturadas com três imigrantes que vivem no Brasil a um período superior a cinco meses.

A escolha dos sujeitos da pesquisa se deu a partir do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), de Sinop, Mato Grosso, no qual, os três entrevistados cursam o Ensino médio na atualidade, mais especificamente a área de linguagens para estimulação da aprendizagem principalmente da Língua Portuguesa. O acesso aos imigrantes se deu por meio do CEJA que também é local de trabalho da pesquisadora responsável por este estudo.

Os entrevistados serão identificados como LD; JS e AM. A LD, trinta anos de idade, separada, proveniente do país Cuba, situado na América Central, reside a seis meses no Brasil, aonde trabalha como repositora em um supermercado. Possui ensino médio completo e formação técnica em Química industrial.

O segundo entrevistado, o JS, possui vinte e cinco anos, solteiro, residente no Brasil há treze meses, aonde trabalha atualmente como servente de pedreiro. Em seu país de origem, o Haiti, também localizado na América Central, JS exercia a profissão de Professor de Matemática e Física, como forma de reconhecimento por seu empenho no período em que cursava o ensino médio, seu desejo é ingressar no Ensino Superior no Brasil.

AM, nosso terceiro entrevistado, possui trinta e oito anos, reside por um período de tempo maior no Brasil, oito anos, deslocando-se de Marrocos, país situado no Continente Africano. Possui formação em nível superior em Engenharia Mecânica Naval. Atualmente trabalha no Brasil como autônomo, na prestação de serviços de manutenção de máquinas de uso destinado à construção civil.

As entrevistas realizadas com os três imigrantes foram filmadas e transcritas do modo que os mesmos a conduziram no processo da fala, sem edições ou recortes, na tentativa de preservar as marcas da linguagem que se acentuam por meio das pausas e em relação de paráfrase.

4 Análise dos dizeres dos imigrantes

A análise de discurso materialista histórica, (doravante AD), possibilitou analisarmos o funcionamento da ideologia nos dizeres dos sujeitos da pesquisa e observar as marcas da identidade linguística dos imigrantes.

4.1 A imigração: ideologia, linguagem e identidade em questão

Inicialmente perguntamos aos imigrantes se além das fronteiras geográficas pelas quais atravessaram ao mudar de país, se haviam se deparado com outros tipos de fronteiras, na tentativa de entender o funcionamento do termo no campo simbólico e

sua articulação com a ideologia, por compreendermos que "a construção de identidades é uma operação totalmente ideológica. [...] qualquer impulso para repensar a identidade, também terá de ser uma resposta ideológica a uma ideologia existente e dominante. (RAJAGOPALAN, 1998, p. 42). Neste sentido, AM afirma que a língua portuguesa simboliza uma fronteira para ele,

> [...] **fronteira pra mim ser língua**. [...] eu quero aprender a língua portuguesa, eu preciso fazer força, se eu estudar com criança eu não sentir vergonha, eu não roubei, não fiz nada, eu cheguei aqui pra estuda, pra aprende, para mim é muito bom. O que eu vou fazer em casa? Vou mexer no *whatsapp*, no *facebook*, perdeu tempo, chega aqui perde tempo, mas **se eu aprende solo três ou quatro regras da língua portuguesa, mas muito bom do que não aprendeu nada.**

Pelo viés da AD, a formulação "**fronteira pra mim ser língua**" tem como efeito de sentido, a língua portuguesa representando uma barreira para conquistar seus objetivos, tendo em vista a complexidade de suas regras gramaticais, conforme percebemos em **"se eu aprende solo três ou quatro regras da língua portuguesa, mas muito bom do que não aprendeu nada".**

A busca pela homogeneidade no uso de uma língua instituída pelos padrões da norma culta não simboliza a sustentação do sentimento de segurança ao fazer uso da mesma, entretanto, AM estabelece imaginariamente e discursivamente esta relação para constituição de um espaço linguístico confortável, desvencilhando-se da sensação de ser o 'Outro', conforme explica Orlandi (2016, p. 26),

> Não domesticamos a noção de diferença. Os sentidos circulam e a relação com a alteridade não é direta, nem clara, nem unívoca, mas com-fusa e mesmo desorganizadora. A desorganização, a com-fusão corresponde não o heterogêneo, mas a diferença: o silêncio (e não o implícito) como constitutivo, em que a metáfora tem o estatuto, não do desvio, mas do lugar da necessidade do sentido (que circula) e, enfim, a paráfrase, como estamos pondo, como matriz em que o um remete ao outro, mas sem porto originário (ou seguro).

A formulação **"se eu aprende solo três ou quatro regras da língua portuguesa, mas muito bom do que não aprendeu nada"** apresenta o termo "solo" proveniente do Espanhol, embora durante toda sua infância e adolescência AM tenha feito uso da língua árabe, uma das línguas oficiais do país, encontra em uma terceira língua o espaço para conforto linguístico com o qual se identifica. Além disso, observamos o uso de diferentes tempos verbais em uma mesma proposição, este evento linguístico é denominado interlíngua, que segundo Selinker (1972 *apud* JUSTINA; BEZEN, 2014, p. 248), explica o que poderia supostamente ser concebido como falhas durante a aprendizagem de uma segunda língua, trata-se de uma sistematização linguística própria, que resulta da associação entre elementos da língua materna e da língua estrangeira como estratégia de comunicação, denominado interlíngua.

O mesmo ocorre na formulação de JS ao dizer,

> **Quando eu chego aqui Brasil eu pensar como vou falar português? eu pensando assim**, como vou falar português e depois passar três

> meses, quatro meses, depois pega livro **para fazer leitura, depois fazer leitura, leitura, leitura** e depois fui trabalhar.

Além da visível preocupação com a forma estrutural da língua, marcada por **"como eu vou falar português?"**, percebemos ainda a tentativa de estruturação linguística presente na formulação "**Quando eu chego aqui Brasil [...] eu pensando assim [...]"** também há a presença da interlíngua, marcada pela indefinição do tempo verbal na frase. Já a repetição da proposição **"[...] para fazer leitura, depois fazer leitura, leitura, leitura"** denota que a expansão lexical de modo contextualizado e fluência na língua, necessita das trocas de experiências culturais com os falantes da língua estrangeira, tendo em vista que a "identidade individual como algo total e estável já não tem nenhuma utilidade prática num mundo marcado pela crescente migração de massas e pela entremesclagem cultural, religiosa e étnica, numa escala sem precedentes." (RAJAGOPALAN, 1998, p. 40).

Segundo Hall (2003, p. 26) "a cultura de origem permanece forte, mesmo na segunda ou terceira geração, embora os locais de origem não sejam mais a única fonte de identificação." A partir desta perspectiva, podemos compreender o contexto regional mato-grossense como índice potencial de miscigenação cultural e mestiçagem linguística, tendo em vista o processo migratório intenso ocorrido no período de colonização. Além das fronteiras geográficas, Mato Grosso, subsidiou o estabelecimento de novas fronteiras sociais, culturais, linguísticas e simbólicas, acolhendo sonhos daqueles que se deslocavam para região em busca de melhores condições de vida. Neste cenário, a diversidade cultural é fortemente marcada.

O contexto cultural mato-grossense faz com que o sujeito imigrante se 'vista' linguisticamente com aquilo que lhe é confortável, não fixando-se a um ideal de língua, e projetando-se para uma pluralidade de sentidos e constituindo identidade. Conforme percebemos no dizer de LD, nossa entrevistada,

> **[...]** é bem parecido o Português com o Espanhol, mas no princípio a gente não entende nenhuma coisa e ficou ruim, muito ruim no princípio, só que **depois a gente vai se adaptando, vai conhecendo e acha depois muito parecido**.

Essa 'adaptação', mencionada por LD reflete a construção de sua identidade linguística. Segundo Rajagopalan (1998, p. 41), "a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua.", no entanto, por meio do contato linguístico cultural, este processo ocorre de modo tão natural que "a construção da identidade [...] na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa." (*ibid*., p. 41)

5 Algumas considerações

Por meio deste estudo compreendemos o modo com que os sujeitos imigrantes constituem sua identidade linguística, convergindo na interlíngua, na mestiçagem e no contato cultural fruto do contexto mato-grossense, no qual são marcados traços de sua identidade. Além disso, percebemos os sentidos de que a identidade é constituída ideologicamente e mediada pelas relações culturais que emergem das práticas de

linguagem, proporcionando o movimento de sentidos sobre o modo que são reconhecidos e se reconhecem por meio da língua.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BARROZO, João Carlos. (Org.). **Mato Grosso**: do sonho à utopia da terra. Cuiabá: EDUFMT, 2008.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Organização Liv Sovik. Tradução Adelaine La Guardia Resende *et a*l. Belo Horizonte: Ed. UFMG. Brasília: UNESCO, 2003.

HANKS, William F. O que é contexto. In: BENTES, A. C.; REZENDE, R. C.; MACHADO, M. A. R. (Org.). **Língua como prática social**: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2008. p. 169-203.

JUSTINA, Olandina Della; BEZEN, GiselyNoeliVanderlinde. Vozes de haitianos que vivem no Brasil: crenças em relação à Língua Portuguesa como língua estrangeira e o Brasil. *In*: SANTOS, Leandra Inês Seganfredo; JUSTINA, Olandina Della; JUSTINA, Terezinha Della. (Org.). **Linguagens em foco**: crenças, discurso e ensino. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 243-270.

MEY, Jacob L. Etnia, identidade e língua. Tradução de Maria da Glória de Moraes. *In*: SIGNORINI, Inês. (Org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. São Paulo: Fapesp, 1998.

PAYER, Maria Onice. **Memória da língua**: imigração e nacionalidade. 1999, 186f. Tese (Doutorado em Linguística)– Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP de São Paulo, São Paulo.

PECHÊUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 2. ed. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: UNICAMP, 1995.

ORLANDI, Eni P. Ser diferente é ser diferente: a quem interessam as minorias?. *In*: BARROS, Renata C. B; CAVALLARI, Juliana C. (Org.). **Sociedade e diversidade**. Trilogia travessia da diversidade. Campinas: Pontes Editores, 2016. 2V. p. 19-33.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical?. *In*: SIGNORINI, Inês. (Org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. São Paulo: Fapesp, 1998. p. 21-45.

_____. **Por uma linguística crítica**: identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SIGNORINI, Inês. (Org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. São Paulo: Fapesp, 1998.

SOUZA, Edison Antônio de. **O poder na fronteira**: hegemonia, conflitos e cultura no norte de Mato Grosso. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *et al*. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7-72.

A IMPORTÂNCIA DO CAPITAL NA MANUTENÇÃO DO PARADOXO DA "VIDA" NA LITERATURA DE EDUARDO MAHON

Giselli Liliani MARTINS
José de SOUZA NETO
Douglas Cabral VIANA
Fabiana Leite de SOUZA
Universidade do Estado de Mato Grosso - Campus de Sinop

RESUMO: Este artigo pretende abordar a relação entre o capital e a manutenção do paradoxo da "vida" na literatura do escritor carioca, radicado no Estado de Mato Grosso, Eduardo Mahon, e tem como objeto um de seus livros de romance - *O homem binário e outras memórias da senhora Bertha Kowalski*. O objetivo desse estudo é investigar de que modo o capital determina a manutenção do paradoxo da "vida" humana a partir da análise da obra selecionada, bem como, abordar questões polêmicas que podem ser desencadeadas com a possibilidade de existência de relações mais íntimas entre o homem e a máquina, tomando por pano de fundo algumas das relações descritas na obra mencionada, e considerando que no decorrer da narrativa, a interferência por meio da tecnologia faz com que a própria condição de humanidade seja questionada. A relevância dessa pesquisa se fundamenta na oportunidade de se discutir até que ponto o capital determina a extensão e/ou possibilidades da "vida" e como ele influencia as relações humanas mais íntimas, em detrimento das aspirações do sujeito que a ele sucumbe, sempre tomando por base o paradoxo da "vida" presente no objeto de estudo selecionado. A base teórico-metodológica utilizada será a do materialismo histórico-dialético, a partir das contribuições de Demerval Saviani, Giovanni Alves, Karl Marx e István Mészáros, dentre outros relevantes. Optou-se pelo referido aporte teórico por entender que esse é o que oferece as condições mais abrangentes para se compreender a lógica do capital, sua estrutura e suas implicações na "vida" das personagens que compõem a obra analisada, inclusive, na forma como se determinam as relações estabelecidas entre elas. Mais que isso, entende-se que essa teoria oferece ao pesquisador o material de pesquisa necessário para se compreender o objeto estudado a partir de suas dimensões históricas, materiais e contraditórias, o que se mostra elementar para a presente análise, uma vez que esta pesquisa levanta questões diretamente relacionadas à sociedade, a ação do homem e suas respectivas relações com o modelo capitalista atual. As categorias abordadas no presente estudo serão: trabalho, contradição, alienação e fetichismo. Entretanto, considerando que as categorias que integram a teoria adotada apresentam-se, não raras vezes, intrinsecamente relacionadas, se necessário ao enriquecimento do presente estudo, poder-se-á abordar outras no decorrer do trabalho. Por fim, com a conclusão deste estudo, espera-se conseguir transitar pela linha tênue que entrecruza o capital e o paradoxo da "vida" na obra analisada, a fim de se perceber de que modo as personagens são afetadas em sua humanidade e as consequências de suas escolhas para a manutenção, ou não, de suas "vidas". Com isso, espera-se proporcionar uma reflexão para se compreender as relações humanas que se estabelecem na sociedade atual, sejam elas no âmbito do "real" ou do "virtual", e como são condicionadas pela força do capital.
PALAVRAS-CHAVE: capital; paradoxo da "vida"; homem binário.

***ABSTRACT**: This article intends to approach the relation between the capital and the maintenance of the paradox of the "life" in the literature of the carioca writer, settled in Mato Grosso, Eduardo Mahon, being taken like object one of its books of romance - The Binary Man and other Memories by Mrs. Bertha Kowalski. The purpose of this study is to research how capital determines the maintenance of the human "life" paradox from the analysis of the selected work, as well as to address controversial issues that may be triggered by the possibility of more intimate relationships between the man and the machine, taking as a background some of the relations described in the mentioned work, and considering that in the course of the narrative, interference through technology causes the very condition of humanity to be questioned. The relevance of this research is based on the opportunity to discuss the extent to which capital determines the extent and / or possibilities of "life" and how it influences the most intimate human relations, to the detriment of the aspirations of the subject who succumbs, always taking based on the paradox of "life" present in the object of study selected. The theoretical-methodological basis used will be that of historical-dialectical materialism, based on the contributions of Demerval Saviani, Giovanni Alves, Karl Marx and István Mészáros, among others. We have chosen the above theoretical contribution, since we understand that this is what offers the most comprehensive conditions to understand the logic of capital, its structure and its implications on the "life" of the characters that make up the work analyzed, including how to determine relationships established between them. More than this, it is understood that this theory offers the researcher the necessary mechanisms to understand the object studied from its historical, material and contradictory dimensions, which is elementary for the present analysis, since it raises questions directly related to the society, the action of man and his respective relations with the current capitalist model. The categories addressed in the present study will be: work, contradiction, alienation and fetishism. However, considering that the categories that integrate the theory adopted are not infrequent, if necessary to enrich the present study, it will be possible to approach others in the course of the work. Finally, with the conclusion of this study, one hopes to be able to cross the thin line that intercepts capital and the paradox of "life" in the work analyzed, in order to perceive how the characters are affected in their humanity and the consequences of their choices for the maintenance, or not, of their "lives." In this way, it is hoped to provide a reflection to understand the human relations established in today's society, whether they are within the real or the virtual, and how they are conditioned by the force of capital.*

***KEYWORDS: c**apital; paradox of "life"; binary man.*

1 Introdução

Em um cenário onde real e virtual se imbricam a todo momento, *O homem binário* nos impregna com a inquietação relacionada à concepção de “vida” e as implicações do capital na manutenção do paradoxo que perpassa esse conceito tanto ao longo da narrativa de Mahon quanto no que se refere às formas modernas e tecnológicas que permeiam as relações sociais na atualidade.

A partir dos conceitos oferecidos pela base teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético busca-se apresentar uma compreensão acerca dos aspectos abordados no romance em análise, bem como as correlações existentes entre estes e a sociedade capitalista vigente, pois, entende-se que para compreender o objeto

pesquisado, imprescindível se faz o estudo dos mencionados conceitos, pela abrangência dos mesmos.

Com isso, acredita-se que a partir das categorias de análise escolhidas para desenvolver o presente estudo, compreender-se-á de que modo o capital determina a extensão e/ou possibilidade da "vida" no romance em questão e, ainda, como essas categorias se relacionam tanto com a obra de ficção, onde o homem é reduzido a um código binário, quanto com a realidade humana.

2 Da metodologia e do método

A metodologia visa descrever os procedimentos de coleta e análise de dados, bem como os materiais utilizados para se obter os resultados desejados. Sendo assim, neste trabalho será realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico, extraindo-se fragmentos do romance *O homem binário e outras memórias da senhora Bertha Kowalski*, de Eduardo Mahon, relacionados a questões envolvendo as personagens Josef Platek, Magdalena Górecki e Adam.

A partir dos fragmentos previamente selecionados, para compreender a importância do capital na manutenção do paradoxo da "vida" na obra em análise, bem como suas relações com a sociedade atual, utilizar-se-á da base teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético, por acreditar que suas categorias de análise possibilitam apreender o objeto pesquisado a partir de suas correlações com o real, uma vez que oferece um aporte teórico que considera todo um processo histórico para se compreender tanto o homem quanto a sociedade.

Para realizar a análise pretendida, as categorias abordadas nessa pesquisa são: trabalho, contradição, alienação e fetichismo, entrelaçando-as a outros conceitos relacionados ao pensamento marxista, quando necessários à melhor compreensão do objeto pesquisado. Assim, sobre a metodologia adotada, Triviños (1987, p. 51) pontua que

> O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana.

Nesse sentido, sobre a concepção do método chamar-se materialismo, o pensamento de Marx (2012, p. 40) destaca que o mesmo tem como base o pressuposto de que as ideias são construídas pelas condições materiais. Assim, o autor afirma que

> [...] os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.

Desse modo, o pesquisador precisa ter consciência da existência de uma realidade objetiva, e esta, por sua vez, refere-se a um produto advindo da evolução

material onde, de acordo com o pensamento marxista, o primeiro é a matéria, e a consciência é concebida como o aspecto secundário, derivado do primeiro.

Ainda sobre o pensamento marxista, a categoria *trabalho* passa a ter espaço importante, se não o principal nessa corrente teórica. Assim, o trabalho se resume em toda energia que se entrega, tanto intelectual quanto fisicamente, para realizar uma dada ação que tenha uma finalidade. Além disso, todo o material construído por meio do trabalho do homem é resultado de uma construção de ideias, uma idealização. Com isso, Marx (1980, p. 202) defende que "[...]. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador [...]", de modo que o trabalho passa a ser o seu bem maior.

O trabalho é algo consciente pelo ser humano, em que ele realiza suas potencialidades, proporcionando prazer ao trabalhador que confecciona o produto do início ao fim e pode se reconhecer no próprio labor. Entretanto, com a divisão das atividades laborais por setores a partir da industrialização, e com o surgimento das sociedades de classes, o trabalho torna-se alienado, idealizado pelo outro e não mais só por aquele que o executa. Sell (2013, p. 48), ao estudar os conceitos de Marx, aduz que

> A alienação significa que a 'exteriorização' e objetivação dos bens sociais que resultam do processo de trabalho tornaram-se autônomos e independentes do homem, apresentando-se como realidades 'estranhas' e opostas a ele, como um ser alheio que o domina.

Nesse sentido, a *alienação* atinge o homem em relação aos outros. As relações agora começam a ser controladas e mediadas unicamente pelo capital e, de acordo com Mészáros (2011, p. 126), "neste processo de alienação, o capital degrada o trabalho, sujeito real da reprodução social, à condição de objetividade reificada – mero "fator material de produção" – e com isso derruba [...] o verdadeiro relacionamento entre sujeito e objeto".

Assim, o homem, agora movido pelo capital, passa a ampliar a produção de mercadoria, a fim de ampliar ainda mais o seu capital. A partir daí, surge também o *fetichismo*, onde o ser humano também passa a ser categorizado como uma mercadoria e as relações humanas passam a ser intermediadas por inter-relações, como por exemplo, o dinheiro e a própria vida, que é transformada também em mercadoria em nosso objeto de estudo. Harvey afirma que, na teoria do fetichismo defendida por Marx:

> [...], a aparência superficial dos signos do mercado (como os preços e os lucros), aos quais temos inevitavelmente de reagir, esconde o conteúdo real de nossas relações sociais. Agimos necessariamente com base nesses signos, não importando se reconhecemos ou não o fato de que eles mascaram outra coisa. Não é surpresa, portanto, encontrar ideias e teorias burguesas que reproduzam os signos enganadores no mundo da consciência e do pensamento. (HARVEY, 2013, p. 161).

Com isso, considerando todo o enredo tecnológico que permeia a obra em análise e relacionando-o com os conceitos de fetichismo e alienação, pode-se dizer ainda que

> [...]. No polo mais intelectualizado da classe trabalhadora, as formas de fetichismo têm uma concretude particularizada, mais complexificada (mais *"humanizada" em sua essência desumanizadora*), dada pelas novas

> formas de "envolvimento" e interação entre trabalho vivo e maquinaria informatizada. [...]. Sob a condição da precarização, o estranhamento assume a forma ainda mais intensificada e mesmo brutalizada, pautada pela perda (quase) completa da dimensão de humanidade. Nos estratos mais penalizados pela precarização/exclusão do trabalho, o estranhamento e o fetichismo capitalista *são diretamente* mais desumanizadores e bárbaros em suas formas de vigência. E é o que estamos presenciando hoje, intensamente, em tantas partes do mundo [...]. (ALVES, 2004, p. 347-348).

Desse modo, no romance de Mahon (2017), podemos perceber a relação extremamente próxima entre o sistema capitalista e as inovações tecnológicas, à medida que a manutenção da vida das personagens neuromigradas dependem predominantemente da tecnologia que mantém a existência supostamente humana por meio de um *software*. Essa questão, inevitavelmente, leva o indivíduo a um estranhamento e afastamento do trabalho o que, consequentemente, causa a sua desumanização. Isso pode ser relacionado à competição entre os capitalistas que acreditam que a solução para todos os problemas pode advir da tecnologia e, em decorrência desse fator, nos leva à crença de que não podemos viver sem ela. Sobre esse aspecto, acredita-se que

> A competição feroz, que os capitalistas por vezes chamam de "ruinosa", tende, portanto, a produzir inovações de salto de qualidade, que muitas vezes levam os capitalistas a fetichizar a inovação tecnológica e organizacional como a resposta para todas as suas orações (incluindo o disciplinamento do trabalho tanto no mercado quanto no processo de trabalho). Esse fetichismo é alimentado à medida que a inovação se torna um negócio que visa formar seu próprio mercado, convencendo todos e cada um de nós de que não podemos sobreviver sem ter o mais recente *gadget* e parafernália sob nosso comando. O medo dos impactos destrutivos e potencialmente ruinosos das novas tecnologias, por vezes, provoca as tentativas de controlar ou mesmo suprimir inovações ameaçadoras. (HARVEY, 2011, p. 80).

Aliado a esse pensamento, ao mesmo tempo em que as inovações tecnológicas permeiam todo o nosso objeto de estudo, fomentando claramente o capitalismo, na busca incessante por maior lucro na empresa *Continuum Co.*, representado pela comercialização do bem maior, que é a própria vida, também culmina no medo que a população do local onde se passa o romance demonstra, ao se recusar a aceitar e compartilhar dos métodos de trabalho e dos resultados apresentados no livro.

Na mesma linha, a *contradição* se entrecruza aos conceitos de alienação e fetichismo, fato que também pode ser observado n' *O homem binário* a partir da forma como como o ser humano e a condição de humanidade são categorizados na obra, podendo-se perceber o afastamento entre o homem e o processo de trabalho diante da redução da vida humana à códigos binários. E, tratando-se de avanço tecnológico,

> [...]. Contrariamente à interpretação que vê a transformação tecnológica movendo-se em direção à idade de ouro de um capitalismo saneado, próspero e harmonioso, estamos presenciando um processo histórico de desintegração, que se dirige para um aumento do antagonismo, o aprofundamento das contradições do capital. Quanto mais o sistema

> tecnológico da automação e das novas formas de organização do trabalho avança, mais a alienação tende em direção a limites absolutos. [...]. (ALVES, 2004, p. 348).

Diante da base teórico-metodológica apresentada, acredita-se que os conceitos abordados nos auxiliam na compreensão do objeto pesquisado, bem como das relações estabelecidas entre aquele e a sociedade atual que, assim como no romance de Mahon (2017), está fortemente condicionada à força avassaladora do capital.

3 O paradoxo da "vida" n'*O homem binário* e suas relações com as categorias abordadas

Nas últimas décadas, ciência e tecnologia tem caminhado a passos largos e, com isso, alcançado praticamente todas as camadas sociais. Ainda assim, apesar de otimizar a maior parte das tarefas diárias, esse progresso, em especial o tecnológico, se mostra complexo quando pensamos em questões que envolvem as relações humanas e a aproximação e, ao mesmo tempo, o distanciamento proporcionado pela era digital.

E é em um cenário completamente tecnológico que se desenvolve o romance *O homem binário e outras memórias da Senhora Bertha Kowalski*, do escritor Eduardo Mahon. Aqui, os conceitos de vida e morte são postos à toda prova diante da possibilidade de se manter integralmente as memórias e experiências de suas personagens por meio de um processo denominado de neuromigração, realizado no principal cenário da obra, a empresa *Continuum Co.*

Narrado em 3ª pessoa, o romance traz ao centro a história de Josef Platek, homem que sofre da mesma doença que acometera seu pai e o levara à morte. Diante disso e acreditando que o ser humano e suas memórias podem ser traduzidos para um código binário, objetiva viver eternamente por meio de um *software*, onde todos as suas memórias, personalidade, potencialidades intelectuais seriam preservadas, inclusive, sua autonomia e poder de decisão.

Com esse empreendimento ousado, no qual Josef fez dele próprio a primeira cobaia, ao realizar com sucesso a primeira migração de memórias da história no romance, é que desponta em meio ao medo e a curiosidade geral, a empresa *Continuum Co.*, chamada algumas vezes no decorrer da narrativa de Clube dos Mortos.

Nesse romance, Josef Platek, juntamente com a senhora Bertha Kowalski e Stanislaw Matejko mesclam o real ao virtual, a ciência a um programa de computador, onde homem e máquina são indissociáveis, tanto que, após a neuromigração de Josef, o humano e o virtual se imbricam continuamente.

Após a neuromigração, os "clientes" da *Continuum Co.* são acompanhados por funcionários treinados, responsáveis por atender individual e pessoalmente cada um. Esse acompanhamento e atendimento ocorrem exclusivamente no interior da empresa. Uma vez realizada a neuromigração, apesar de "comprarem" a manutenção de suas "vidas", autonomia e poder de decisão, uma das condições previstas no contrato entre a empresa e o cliente que deseja "viver" eternamente é que não será mais possível sair da *Continuum Co.*

Nesse sentido, após ser migrado para um *software*, o cliente fica impossibilitado de transformar e ser transformado pela natureza por meio do trabalho, o que torna ainda mais paradoxal o conceito da "vida" comercializada no romance, uma vez que aí reside a precarização do trabalhador, o que acaba por levá-lo ao adoecimento. A esse respeito, entende-se que

> O adoecimento é a expressão suprema da precarização do homem-que-trabalha, tornando-se elemento compositivo de sua desrealização humana e pessoal. Entretanto, o adoecimento pessoal é tão somente a situação-limite do estranhamento que perpassa hoje a sociedade burguesa, sociedade doente devido ao desequilíbrio estrutural entre homem e natureza provocada pela propriedade privada e a divisão hierárquica do trabalho. (ALVES, 2012).

No contexto de nosso objeto de estudo, vida e morte se confundem, tendo em vista que o produto vendido pela empresa de Josef Platek é a condição de vida eterna, mas que, após "comprarem" a suposta eternidade, tanto os próprios "clientes" (dentre eles, até mesmo Josef) quanto o restante da população do Continente de Áries, onde se passa a história, se questionam sobre a suposta vida mantida por meio de um sistema de computador.

Frisa-se que, apesar da riqueza de muitas personagens trazidas no romance em análise, neste trabalho aborda-se apenas as relações estabelecidas entre a empresa *Continuum Co.* e seu idealizador, Magdalena Górecki, funcionária humana responsável pelo atendimento à Josef, e Adam, filho do advogado de Platek, que vive em estado vegetativo por conta de uma doença e que, ao final, a mãe acaba por decidir não realizar a neuromigração.

Com isso, faz-se uma reflexão sobre o quanto o capital influencia na manutenção do paradoxo da "vida", apresentado nessa obra de Mahon, e qual parcela da população do Continente de Áries é beneficiada com tamanho avanço da ciência e da tecnologia. Além disso, questiona-se como as relações estabelecidas no livro em comento refletem comportamentos sociais da atualidade.

A partir das relações entre as personagens mencionadas, questiona-se, inclusive, uma modalidade de relacionamento bastante praticada nas últimas duas décadas - aquela estabelecida por meio das redes sociais, em especial, os *chats* de bate-papo. Esse mecanismo digital desterritorializou as relações humanas, uma vez que, com a mediação da tecnologia, tornou possível modos de interação social independentemente de localização geográfica e de contato físico, o que nos remete à obra analisada.

Diante disso, busca-se compreender o parodoxo da "vida" existente na obra em estudo, e como as personagens aqui mencionadas são afetadas em sua condição de humanidade, e de que modo o capital condiciona a relação entre o real e o virtual estabelecida tanto na sociedade atual quanto no romance.

Com a utilização das máquinas para auxiliar ou até mesmo substituir a mão-de-obra humana, o próprio conceito de trabalho pode ser repensado, se considerarmos que este é um fato social e que por meio dele a existência humana se torna possível; além disso, é pelo modo como as relações de trabalho se desenvolvem entre os homens que se determina a forma como a sociedade se estrutura.

A partir dessa observação, se considerarmos que as personagens neuromigradas n'*O homem binário* não podem sair das dependências da *Continuum Co.* e, consequentemente, não possuem autonomia para o trabalho, além de precisarem de intervenção humana de um terceiro para se manterem "vivas", reforça-se o conceito paradoxal de vida, tendo em vista que a possibilidade de existência humana se dá pelo trabalho.

Diante disso, e considerando a importância do trabalho para a existência humana e para a manutenção da sociedade, de acordo com Engels (1876, p. 1), pode-se dizer que

o trabalho é uma condição básica e indispensável à toda a vida humana, chegando ao ponto de poder-se afirmar que o homem, inclusive, foi criado pelo trabalho.

No mesmo sentido, Marx (1980, p. 202) entende o trabalho primeiramente como

> [...] um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com a sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.

Desse modo, compreende-se que para satisfazer as suas necessidades, o homem o faz pelo trabalho quando, ao mesmo tempo em que intervém na natureza e a transforma, também acaba se transformando. Quando o real e o virtual se mesclam a ponto de impedir esse movimento entre homem e natureza, a condição de humanidade é posta em cheque, como podemos observar nas personagens d'*O homem binário* mencionadas neste estudo, pois, de acordo com Saviani (2007), a essência do homem é construída pelo trabalho.

Diante desse contexto, compreende-se que a sociedade presente no romance em debate pode ser relacionada à sociedade moderna atual, ou seja, aquela que fomenta o estranhamento gerado em relação ao trabalho, o que acaba por definir a constituição de uma sociedade do capital, na qual, de acordo com Alves (2012), "todos somos escravos imersos na condição de proletariedade", a qual o autor explica como sendo uma "condição existencial de individualidades pessoais de classe cativa da lógica do valor com seus impactos sociometabólicos".

Outro aspecto a se pontuar é o modo como Josef Platek e Magdalena Góreki se relacionam no romance. Desde o primeiro contato de Magdalena com Josef, este já está reduzido a um s*oftware*, e isso não impede que se desenvolva uma relação afetiva entre ambos. É nessa relação que a contradição entre viver ou morrer, ser ou não ser humano, se acentua: "[...]. É destruidor. O sistema destruiu tudo, a minha vida e a vida de outras pessoas. [...]. A única coisa que me restou de humano foi você, Magdalena" (MAHON, 2017, p. 171).

A relação entre essas duas personagens manifesta o antagonismo entre a compreensão de vida e de morte na obra, pois, ao mesmo tempo em que se busca fixar a possibilidade de se manter alguém vivo *ad eternum*, essa forma de vida mantida por meio de um s*oftware* pode significar a morte para os neuromigrados. Aqui, coadunando com o pensamento de Chauí (1981, p. 81), pode-se entender a contradição como "a existência de uma relação de negação interna entre termos que só existem graças a essa negação".

A contradição presente na obra de Mahon (2017) também se percebe em certa altura da narrativa, quando Platek conversa com a mãe de Adam, que, antes desse encontro, cogitava submeter o filho doente a neuromigração na *Continuum Co.*:

> Eu fiz questão de vir mostrar à senhora o que o seu filho poderia virar: uma alma sem corpo, penando sem espaço e sem tempo. Não é um privilégio Senhora Zamoski, é mais uma condenação. Não dormir, não acordar, não envelhecer e não morrer. A senhora realmente quer essa indignidade para o seu filho Adam? [...]. Eu vejo, mas estou cego, sou um aleijão, na verdade. Dependo de outras pessoas para voltar por algumas

> horas, todos os dias. Se eu não for atualizado, eu vivo eternamente um único dia, um pesadelo do presente indefinido. Sinto-me morrer todas as vezes que o meu *software* está em processo de desligamento. A senhora não vai querer que se filho siga conosco como um fantasma [...]. (MAHON, 2017, p. 175-176).

Por esse excerto, nota-se a complexidade que os conceitos de vida e morte assumem, e as contradições que os abarcam nessa obra - viver eternamente um único dia, ver, mas estar cego, morrer durante os processos de desligamento. É como se a condição de existência do protagonista o transformasse em um Prometeu Acorrentado, mas, diferente do que ocorre na tragédia de Ésquilo em 470 AC, no decorrer do romance de Mahon sua personagem, ao buscar a "vida eterna", perde o corpo físico por completo e em definitivo e, com isso, vai perdendo também a sua identidade.

Podemos relacionar as contradições mencionadas com a contradição exposta pelo marxismo na sociedade burguesa. Conforme Netto (1989, p. 17, ao possibilitar simultaneamente a tomada do ser social tal como ele é, como um produto da história, como um processo com regularidades próprias, essa mesma sociedade bloqueia esta apreensão, ou seja, ao mesmo tempo em que se oportuniza que o caráter e a dinâmica da sociedade construam uma teoria social verdadeira, são lançados mecanismos que impedem que essa teoria se solidifique.

Diante disso, nota-se mais um choque n'*O homem binário* quando a "vida", antes dada, concebida sem qualquer custo monetário, na qual o homem é constituído por meio do trabalho social, assume a forma de mercadoria, a qual só pode ser adquirida com dinheiro e poder - com o capital. Nesse sentido, mercadoria pode ser entendida como

> [...] um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estomago ou da fantasia. Não importa a maneira como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência, objeto de consumo, ou indiretamente, como meio de produção. (MARX, 1980, p. 41-42).

Ao estudarmos os conceitos de Marx aqui tratados, percebe-se a influência do capital na manutenção do paradoxo da "vida", baseado em dois fatores elementares do livro: o primeiro é que o processo de neuromigração é para alguns poucos privilegiados - o dono da *Continuum Co.*, um presidente, uma milionária, o filho do famoso advogado que foi fiel ao patrão durante anos a fio, dentre outros.

O segundo aspecto observado é o estranhamento causado pela forma de "vida" comercializada. Uns acreditam serem almas sem corpos, outros demonstram total consciência de sua condição e desejam sair (mas seria possível conceber que as "memórias" pudessem "viver" fora do *software*?!), e outros, como Platek, ora se sentem vivos, ora mortos.

Aqui, pode-se perceber que as personagens são perpassadas pela alienação e por um discurso ético. Desse modo, considerando esse discurso, Mészáros (2011, p. 477) afirma que "a ênfase recai no papel direto dos *indivíduos* de controlar as adversidades e de se emancipar, eles mesmos, da realidade *social* da alienação por meio de suas vitórias sobre seus próprios "particularismos. [...]".

Nesse sentido, a partir da alienação, do distanciamento existente entre as reais possibilidades de realização do trabalho humano após a neuromigração das personagens de Mahon (2017), emerge também o *fetichismo*, momento em que o ser

humano (agora já transmutado para um código binário) se transforma em mercadoria, condicionada à manipulação do metabolismo social do capital contrapondo-se, simultaneamente, à deterioração de sua autonomia e subjetividade. A partir do momento em que Josef encontra soluções tecnológicas para satisfazer sua busca pela eternidade, até mesmo a própria tecnologia é fetichizada. A esse respeito, compreende-se que

> A existência de uma crença dominante na classe capitalista e na ordem social de modo mais geral de que há uma solução tecnológica para cada problema e um comprimido para cada doença tem todos os tipos de consequências. O "fetiche da tecnologia", portanto, tem um papel indubitavelmente importante na condução da história burguesa, definindo tanto suas realizações surpreendentes quanto suas catástrofes autoinfligidas. Os problemas na relação com a natureza têm de ser resolvidos por novas tecnologias em vez de revoluções na reprodução social e na vida cotidiana! (HARVEY, 2011, p. 109).

Por esse entendimento, ao analisar nosso objeto de estudo, percebe-se que, na busca desenfreada para solucionar a ocorrência da morte, a vida foi fetichizada através da tecnologia, gerando conflitos inerentes à condição de humanidade das personagens. Assim, a partir das considerações aqui traçadas, e coadunando com as contribuições de Nunes (2013), compreende-se que o capital determina a manutenção do paradoxo da "vida" na obra em análise, de modo que, por mais que os neuromigrados na *Continuum Co.* empreendam esforços para não perderem completamente suas auto referências pessoais e a percepção da realidade, estão assujeitados à força avassaladora de um sistema criado e gerido pelo capital.

4 Considerações finais

Diante do que foi exposto, percebe-se que as personagens em análise são afetadas em sua humanidade a partir da neuromigração a que são submetidas na *Continuum C.o*. Isso é determinado, exclusivamente, pelo capital, refletido na impossibilidade de realização de trabalho pelos neuromigrados, de modo que, ao serem "aprisionados" em um código binário, cessa o seu processo de interação com a natureza e, consequentemente, suas possibilidades de transformar e ser transformado.

Compreendendo-se que é pelo trabalho que o homem se humaniza e que sem ele, não adquire-se e/ou perde-se a condição de humanidade, ao conceber a neuromigração como uma continuidade da vida humana, o conceito de "vida" apresentado n'*O homem binário* torna-se ainda mais paradoxal, quanto mais se relacionado à ilusória autonomia atribuída às personagens que compõem esse romance altamente tecnológico de Eduardo Mahon.

Por fim, ao adentrarmos no universo do objeto pesquisado, é possível perceber a proximidade entre as relações humanas (ou nem tão humanas assim) estabelecidas tanto no romance em estudo quanto na sociedade atual, uma vez que, em ambos os casos, o real é intermediado pelo virtual, em um movimento impulsionado cada vez mais pelo capital.

Referências

ALVES, Giovanni. **Trabalho docente e precarização do homem que trabalha**. Blog da Boitempo. Nov./2012. Disponível em: https://blogdaboitempo.com.br/2012/11/16/trabalho-docente-e-precarizacao-do-homem-que-trabalha/. Acesso em: 02 dez. 2018;

_____. **As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 29 dez. 2018;
CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia**. 4. ed. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1981;

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Disponível em: http://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm. 1876. Acesso em: 15 dez. 2018;

HARVEY, David. **O enigma do capital**: e as crises do capitalismo. Tradução: João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011;

_____. **Para entender o capital**. Tradução: Rubens Enderli. São Paulo: Boitempo, 2013;

MAHON, Eduardo. **O homem binário e outras memórias da senhora Bertha Kowalski**. Cuiabá-MT: Carlini & Caniato Editorial, 2017;

MARX, Karl. **O capital**. 4. ed. Rio de Janeiro-RJ: Editora Civilização Brasileira S.A., 1980;

_____; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. In: JINKINGS, Ivana; SADER, Emir Orgs.). **As armas da crítica:** antologia do pensamento de esquerda. Tradução: Paula Almeida. São Paulo: Boitempo, 2012. p.35-44;

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. (Tradução: Paulo César Castanheira; Sérgio Lessa). 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2011;

NETTO. José Paulo. **O que é marxismo**. 5. ed. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1989;

NUNES, César Augusto Ribeiro. **Trabalho como fundamento da condição humana e da sociedade**. Revista Tela Crítica. Ano 10, n. 10; dez. de 2013. Disponível em: http://www.telacritica.org/ArtigoTelaCritica2013_Oprecodoamanha.pdf. Acesso em: 30 nov. 2018;

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos, Revista Brasileira de Educação. vol. 12, n. 34. Rio de Janeiro: Jan./Abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf. Acesso em: 17 dez. 2018;

SELL, Carlos Eduardo. **Sociologia clássica**: Marx, Durkheim e Weber. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013;

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

A INSERÇÃO DO IDOSO NO MERCADO DE TRABALHO E OS EFEITOS DE SENTIDO PRODUZIDOS A PARTIR DE UMA PROPAGANDA PUBLICITÁRIA

Adrieli TEIXEIRA
Giselli Liliani MARTINS
José de SOUZA NETO
Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Sinop/MT

RESUMO: O presente trabalho analisa uma imagem extraída da peça publicitária vencedora do 11° Prêmio de Propaganda do jornal "O Globo", edição 2007, publicada nos jornais da Infoglobo, e que aborda o empoderamento digital de jovens e adultos frente as exigências do mercado de trabalho. A referida peça compõe a campanha intitulada Click, desenvolvida por acadêmicos do 4º período do curso de Comunicação Social da Universidade Federal Fluminense, e vinculada a ONG Comitê para a Democratização da Informática (CDI). Primeiramente, a imagem escolhida aponta uma função do sistema Windows pré-selecionando o comando atualizar. Em segundo plano, esse comando relaciona-se a figura de um idoso. A partir daí, objetiva-se analisar como é abordada a inserção do idoso no mercado de trabalho sob a perspectiva dos conceitos utilizados na Análise de Discurso, doravante (AD), como efeitos de sentido e memória discursiva, de agora em diante (MD), bem como o dito e o não dito, tendo em vista que, não raras vezes, o sentido de um enunciado se constrói a partir dos silêncios. A relevância dessa pesquisa se dá pela possibilidade de se fazer uma reflexão sobre como a influência midiática perpassa o analista do discurso ao construir uma imagem idealizada do sujeito idoso, relacionada a necessidade de atualização ante as exigências da era tecnológica. Este trabalho utiliza-se da base teórico-metodológica da AD, ancorando-se fundamentalmente nas contribuições de Orlandi, Brandão, Possenti e entre outros, por entender que a teoria adotada vai ao encontro do que se pretende extrair da análise da peça publicitária, objeto do presente estudo. Nesse sentido, diante das diversas possibilidades de (re) significar uma peça publicitária, a teoria da AD oportuniza (re) formular os efeitos de sentido produzidos a partir de um dizer já estabelecido. Isso pode ser percebido, inclusive, na forma linguística da palavra atualizar que, analisada isoladamente, é a mesma, porém, dentro do contexto estudado, os efeitos de sentido produzidos por ela são múltiplos e diferentes. Tais efeitos de sentido emergem de uma determinada MD, a qual é construída ao longo do tempo, a partir das diversas situações a que o analista do discurso é exposto. Desse modo, por meio da presente análise, buscou-se compreender além da superficialidade do texto, para então perceber que a referida peça publicitária nem sempre conduz realmente à inclusão, uma vez que pode ser entendida também como um mecanismo maquiado para fomentar a exclusão do idoso do mercado de trabalho. Por fim, entende-se que a atualização explícita no texto apresenta-se carregada de sentidos implícitos, de modo que o não dito se sobrepõe na elaboração dos efeitos de sentido possíveis, construídos a partir da análise do objeto pesquisado.
PALAVRAS-CHAVE: Análise do discurso; efeitos de sentido; propaganda publicitária.

ABSTRACT: *This work analyzes an image that was taken from the advertising piece that won the 11th Advertising Award of the Newspaper "O Globo", 2007 edition, published in the newspapers of Infoglobo, and that addresses the digital empowerment of young people and adults face of the demands of the labor market. This piece comprises the campaign titled Click developed by academics of the 4th period of the Social Communication Course of the Federal Fluminense University, and linked to the NGO Committee for the Democratization of Informatics (CDI). First, the chosen image points at a Windows system function by pre-selecting the update command. On the background, that command relates to the figure of an old man. From that perspective, the objective is to analyze how the insertion of the elderly in the labor market is approached from the perspective of the concepts used in Discourse Analysis (henceforth AD), as effects of meaning and Discursive Memory (from now on MD) , as well as the said and the unsaid in discourse, since the sense of a statement is often constructed from the silences. The relevance of this research is given by the possibility of reflecting on how media influence permeates the discourse analyst by constructing an idealized image of the elderly subject, related to the need to update before the demands of the technological era. This work is based on the theoretical and methodological basis of the AD, anchoring itself fundamentally in the contributions of Orlandi, Brandão, Possenti and others, because it understands that the adopted theory is in agreement with what one intends to extract from the analysis of the advertisement, object of the present study. In this sense, given the various possibilities of (re) signifying an advertising piece, the AD theory allows (re) to formulate the effects of meaning produced from an already established saying. That can be noticed even in the linguistic form of the word updating which when is analyzed in isolation, is the same, but within the context studied, the effects of meaning produced by it are multiple and different. Such effects of sense emerge from a particular MD, which is constructed over time, from the various situations to which the discourse analyst is exposed. Thus, through the present analysis, it was sought to understand beyond the superficiality of the text, to then realize that the said advertising piece does not always really lead to inclusion, since it can also be understood as a maquizada mechanism to foment the exclusion of the the labor market. Finally, it is understood that the explicit updating in the text is loaded with implicit meanings, so that the unspoken overlaps the elaboration of the possible sense effects, constructed from the analysis of the object researched.*
KEYWORDS: *discourse analysis; sense effects; advertising advertisement.*

1 Introdução

A população idosa tem aumentado consideravelmente nos últimos anos e com isso, percebemos o crescimento deste público e a procura de espaço no mercado de trabalho com a intenção de manterem-se ativos. Amparados pelo estatuto do idoso, através da Lei nº 10.741 de 01 de outubro de 2003, estes têm o direito de trabalhar e exercer sua profissão, devendo o empregador, manter respeito as suas condições físicas, psíquicas e intelectuais.

Além disso, percebe-se o uso da imagem do idoso em peças publicitárias que aborda diferentes assuntos, o principal deles é promover produtos para este público. O que leva-nos a acreditar que a indústria capitalista tem enxergado estes idosos como rendimento de lucros.

Assim, é necessário que os pesquisadores também os enxerguem, de modo a publicar estudos referentes ao mesmos, uma vez que, pesquisas voltadas para temas relacionados aos idosos são mínimas se comparadas as pesquisas cientificas sobre a temática da mulher ou da criança.

Dessa forma, abre-se aqui um debate sobre o tema do presente trabalho. O objetivo maior aqui será analisar a imagem de um idoso, extraída de uma peça publicitária, publicada nos jornais da Infoglobo, que apresenta o empoderamento digital de jovens e adultos diante das exigências do mercado de trabalho.

Como analistas do discurso, precisamos (re)pensar os sentidos dados pela publicidade em questão, de modo a nos permitir analisar o contexto entre imagem e sentido. Por isso, a imagem selecionada aponta em primeiro plano, uma função do sistema Windows pré-selecionando o comando atualizar. E em segundo plano, esse comando relaciona-se a imagem de um idoso. A partir disso, analisa-se como é abordada a inserção do idoso no mercado de trabalho sob a perspectiva dos conceitos utilizados na Análise de Discurso (AD) como efeitos de sentido e memória discursiva (MD).

Nesse sentido, objetiva-se refletir sobre como a influência midiática perpassa o analista do discurso ao construir uma imagem idealizada desse sujeito, relacionada a necessidade de atualização ante as exigências da era tecnológica.

2 Material e método

Diante das inúmeras correntes teóricas relacionadas ao estudo da língua, elegemos a Análise de discurso (AD) de linha Francesa. Compreendemos que o discurso é o lugar onde se manifesta a ideologia e é por meio dele que podemos analisar o sentido de um discurso, bem como a memória discursiva mobilizada por ele.

A palavra dita aciona a memória discursiva, conforme conceito formulado por Jean Jacques Courtine. Tal conceito tem como base a concepção de que exista um controle sob a memória, permitindo que externe tanto a repetição como o esquecimento e ainda o apagamento de alguns discursos.

Pêcheux (2007, p.52), entende a memória como algo que em "face de um texto surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os 'implícitos' (...)". Assim, o efeito de memória se dá na dificuldade entre memória e irrupção no presente do acontecimento. Para Orlandi (2002, p.31) a memória discursiva está em ligação com a interdiscursividade "o saber discursivo que torna possível todo o dizer e retorna sob a forma de pré-construído, o já-dito [...] sustentando cada palavra", desse modo, podendo afetar a significação do sujeito em uma determinada situação.

Ao que diz respeito aos efeitos de sentido, é compreensível que o sentido não se constitua somente por meio do reconhecimento das palavras e dos enunciados de uma determinada língua, justamente pelo fato dela não ser um código a ser decifrado. Pois, conforme Orlandi (2002 p. 42)

> Consequentemente, podemos dizer que o sentido não existe em si mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo socio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam.

Assim, algo dito pode ter diversas manifestações discursivas a depender da posição que o sujeito assume. Deste modo, pensando na fluidez da memória é que analisaremos um discurso firmado na repetição de uma sequência discursiva.

Refletindo, também, sobre os efeitos de sentidos produzidos a partir de uma peça publicitária.

2.1 A peça publicitária

Neste trabalho, o foco de pesquisa foi compreender qual o sentido que a propaganda apresenta ao leitor e de que forma os idosos são representados nas nesta peça publicitaria. O objeto de análise deste estudo trata-se de uma publicidade já explanada anteriormente. Para tanto, se faz necessário definir o tipo de pesquisa a ser utilizado para facilitar a interpretação dos resultados. Assim utilizou-se a pesquisa bibliográfica.

Para tal, a imagem do sujeito está relacionada a um comando do *Windows* em que traz a mensagem *atualizar*, nos levando ao questionamento. O idoso não tem utilidade para o mercado de trabalho se não se atualizar?

Refletimos então, acerca do conceito fetichismo do pensamento marxista, em que a mercadoria só é digna de adoração enquanto for mercadoria de troca. Assim, o idoso como mercadoria só significa no sistema capitalista enquanto tem valor de uso, ou seja, é o que este trabalhador desprende para satisfazer a necessidade de seu empregador, e o valor de troca que é literalmente a mão de obra deste trabalhador- o lucro que ele proporciona ao capitalista. Dessa forma, Duarte (2007, p.33) diz que

> No bem cultural a suposta ausência de valor de uso (que, na verdade, é valor de uso mediatizado) é hipostasiada no sentido de se transformar, ela própria, em valor de uso: a presumida inutilidade como emblema, que, em vez de subverter o caráter mercantil do produto, acaba por reforçar o caráter de valor de troca que ele, em uma sociedade capitalista, necessariamente possui.

Para compreender o caráter dessa propaganda, usaremos como base teórico-metodológica a Análise do Discurso, por acreditarmos ser mais relevante ao estudo.

Consideramos ser necessário situar o leitor sobre o anunciante. A ONG foi fundada em 1995, com sede no Rio de Janeiro, nomeada como, Comitê para a Democratização da Informática é hoje uma organização social que utiliza a Informática para transformação social de comunidades carentes no Brasil e em mais 15 países, com o intuito de estimular empreendimentos, educação e cidadania.

Na peça publicitária em questão, podemos observar a imagem de um idoso aparentemente afrodescendente, o mesmo apresenta um semblante cansado como plano de fundo. A frente observamos uma operação do sistema *Windows*, em que o comando *atualizar* está pré-selecionado.

Todo o discurso faz a relação entre a imagem do idoso e a palavra *atualizar*. Embora a peça tenha o cunho social, com intuito de inserir esse sujeito novamente ao mercado de trabalho, a publicidade apresenta um discurso de segregação em que a palavra *atualizar* vem carregada de sentidos, que conforme discorre Pêcheux (1977, p.160), acontece em uma ou algumas formações discursivas que "determinam o que pode e deve ser dito" (PÊCHEUX, 1997, p. 160). Dessa forma, o sentido perpassa o sujeito a partir da sua inserção na historicidade por meio da memória discursiva.

Arroladas essas considerações, observemos a peça publicitária a seguir



Figura 1: Disponível em: http://www.noticias.uff.br/noticias/2007/12/alunos-uff-premio-oglobo.php

Na imagem, o efeito de sentido que ocorrerá ao olhar do leitor desatento, será exatamente como pretendido pela campanha; "o CDI tem como objetivo promover o acesso de idosos ao mercado de trabalho". Entretanto, se nos atentarmos à leitura da imagem relacionada a situação/contexto de sentido atual, perceberemos a exclusão do idoso. Pois, ao ler esta imagem, levando em consideração o conceito de memória discursiva como algo que já foi acometido anteriormente, nos leva a "[...] supor que um indivíduo, independentemente, dos fatores sociais e culturais que o afetam, pode recordar, depois de algum tempo, um acontecimento particular exatamente como ele ocorreu" (POSSENTI, 2008, p.20).

Apesar da persuasão midiática, ainda acionamos em nossa MD a repetição de fatos já ocorridos. Para tanto, a imagem, no todo, é o enunciado. Dessa forma para Brandão (2004, p.95) "É a memória discursiva que torna possível a toda formação discursiva fazer circular formulações anteriores, já enunciadas". Dessa maneira, a MD está relacionada, por um acontecimento já ocorrido.

Assim, o não dito através do dito na peça publicitária, perpassa o leitor, possibilitando o mesmo por meio da palavra *atualizar*, compreender o pressuposto, ou seja, se existe a necessidade de atualizar, é porque já está ultrapassado, tornando o idoso que não se atualizar, uma pessoa inválida ao mercado de trabalho, sem nenhuma serventia ainda que esse traga consigo conhecimentos tecidos ao longo dos anos. Para Orlandi (2002, p.82-83) "o que já foi dito mas já foi esquecido tem um efeito sobre o

dizer que se atualiza em uma formulação. [...], o interdiscurso determina o intradiscurso". Nesse sentido o dito é o presente, o que acontece no agora e que vai ser sustentado por meio da memória discursiva.

3 Considerações finais

Observamos que o idoso no âmbito do mercado de trabalho é visto como um sujeito sem utilidade e que o envelhecimento do trabalhador, que antes gerava lucros ao seu empregador, é relacionado a perda de capacidade de trabalho e que para isso deve se atualizar, se reformular para poder integra-se novamente a atividades remuneradas.

Ao assumir, neste trabalho, ainda que um caráter apenas introdutório sobre o tema abordado, a peça publicitária da campanha intitulada "Click" foi utilizada como objeto de análise discursiva, possibilitando compreender que a propaganda permite diferentes efeitos de sentido, visto que uma imagem não possui somente um significado, e sim vários de acordo com a memória discursiva do sujeito que assume o papel de leitor na situação dada.

Nessa perspectiva, referindo-se ao aporte teórico que embasou a pesquisa, podemos observar que a memória discursiva se mostra no discurso publicitário em suas linguísticas. Dessa forma, a materialidade discursiva, permite o entroncamento entre a memória discursiva, e o interdiscurso.

Refêrencias

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à Análise do Discurso**, 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

DUARTE, Rodrigo A. de Paiva. **Teoria Crítica da Indústria Cultural**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

ESTATUTO DO IDOSO: **Lei n. 10.741, de 2003, que dispõe sobre o Estatuto do idoso. Brasília: Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicações**: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2003.

ORLANDI, Eni. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 4ª. ed. Campinas-SP: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, M. Papel da Memória. In: ACHARD, P. et al. **Papel da memória**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et all. 3 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

POSSENTI, S. Ainda sobre a noção de efeito de sentido. In.: Gregolin e Baronas (Orgs.). **Análise do discurso**: as materialidades do sentido. São Carlos, SP: Claraluz, 2001. p. 45-59.

A LITERATURA AFRICANA DE LÍNGUA PORTUGUESA, CURRÍCULO E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Maristela CZAPELA[5]
Genivaldo Rodrigues SOBRINHO[6]

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre aspectos da literatura africana de língua portuguesa, o currículo, a formação docente quanto ao universo afro-brasileiro, investigando o que os professores no ensino fundamental reconhecem como saberes literários necessários para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do aprendiz. Temos como aporte teórico Gomes 2010, Souza 2008, Penna Filho 2009, Brito 2011, Silva Filho 2009, Secchi & Gonçalves 2011, Santos 2011, Machado 2012, Arroyo 2010, Colomer 2007, Petit 2009, Abreu 2006, Antônio Candido 2011 e outros. Os africanos que por terras brasileiras viveram deixaram muitos saberes, que vão além de danças, músicas, pratos típicos. Os negros nascidos no Brasil contribuíram em aspectos de organização político social no modo de vida, na religião, na filosofia, nas manifestações culturais, que só sobreviveram aos senhores patrões porque eram camufladas e os capitães acreditavam que os negros estavam se distraindo nas senzalas brasileiras. As sociedades africanas organizavam-se entorno de relações de parentescos e da fidelidade ao chefe, esse líder geralmente era uma pessoa mais velha do grupo e tinha capacidade de liderança, eles coletavam alimentos da natureza e plantavam somente o suficiente para o sustento de suas famílias. Mas os africanos sofreram demasiadamente com a chegada dos portugueses no continente. A escravidão e os maus tratos fizeram parte da vida dos negros por muito tempo. Hoje através da lei 10.639/2003 tenta-se reparar danos causados aos povos da África durante quatro séculos de escravidão no Brasil. País multicultural formado por índios, negros e emigrantes europeus aprende dia-a-dia a conviver com a diversidade. A escola como espaço de formação humana está sendo convocada para refletir e orientar a comunidade quanto ao preconceito, e principalmente a discriminação, pois as agressões ocorrem no cotidiano, no entanto se efetivam realmente nas instituições escolares. A partir da aprovação da lei 10.639/2003, começaram a serem produzidos materiais pedagógicos, livros e também surgiram pesquisas e cursos com a temática africana ou afro-brasileira. O conhecimento proporcionado pelas vivências africanas merece ser reconhecido como conteúdo que a escola deve implantar em sua grade curricular. A Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 2004, garante o direito à igualdade, a cidadania e a cultura que forma a nação brasileira. Quanto à formação docente ressaltamos que para realmente acabarmos com o preconceito e a desigualdade a capacitação dos docentes parece ser urgente e não é a obrigatoriedade de uma lei que vai promover o

[5] Graduada em Letras e Literatura pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2004), Especialista em Língua Portuguesa e Literatura (2008), Mestranda do Profletras Unemat Campus de Sinop. Endereço eletrônico: maristela_czapela@hotmail.com

[6] Possui graduação em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (1994), mestrado (2002) e doutorado (2010) em Letras (Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa), pela Universidade de São Paulo - USP. É professor titular do Curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso - Campus Universitário de Sinop Endereço eletrônico. genivaldosobrinho@gmail.com

respeito e a igualdade entre brancos e negros, mas a consciência de que somos humanos dotados de culturas diferentes que fazem do Brasil um país multicultural.
PALAVRAS-CHAVE: Literatura; currículo; formação docente e preconceito.

ABSTRACT: *The present work aims to reflect on aspects of African Portuguese-language literature, curriculum, and teacher training regarding the Afro-Brazilian universe, investigating what teachers in elementary school recognize as literary knowledge necessary for cognitive, social and emotional development the apprentice. We have as theoretical contribution Gomes (2010), Souza (2008), Penna Filho (2009), Brito (2011), Silva Filho (2009), Secchi & Gonçalves (2011), Santos (2011), Machado (2012), Arroyo (2010), Colomer (2007), Petit (2009), Abreu (2006), Antônio Candido (2011), among others. The Africans who lived in Brazil have left knowledge which goes beyond dances, songs, typical dishes. Blacks born in Brazil contributed to aspects of social political organization in their way of life, religion, philosophy and cultural manifestations which only survived the slavery owners because they were camouflaged and the captains believed that blacks were distracting themselves in the Brazilian slave quarters. African societies were organized around kinship relationships and loyalty to the boss. That leader was often an older person in the group and had leadership skills, they collected food from nature and planted just enough to support their families. But the Africans suffered too much with the arrival of the Portuguese on the continent. Slavery and ill-treatment were part of the lives of blacks for a long time. Today, through law 10.639/2003, attempts are made to repair damages caused to Afro-Brazilians during four centuries of slavery in Brazil. A multicultural country made up of Indians, African and European emigrants learns day by day living with diversity. The school as an environment for human formation is being summoned to reflect and guide the community about prejudice, and especially discrimination, because aggressions occur in daily life, but are actually effective in school institutions. Since the adoption of Law 10.639/2003, pedagogical materials, books have started to be produced, as well as researches and courses on African or Afro-Brazilian themes. Knowledge provided by African experiences deserves to be recognized as content that the school must implement in its curriculum. Law 9.394/96 of the Guidelines and Bases of National Education, 2004, guarantees the right to equality, citizenship and culture that forms the Brazilian nation. Regarding teacher education, we emphasize that in order to really end prejudice and inequality, teacher training seems urgent and it is not a mandatory law that promotes respect and equality between whites and blacks, but the consciousness that we are human endowed with different cultures that make Brazil a multicultural country.*
KEYWORDS: *literature, curriculum, teacher training and preconception.*

1 Introdução

O Brasil foi colonizado pelos portugueses que utilizavam os negros africanos como mão-de-obra escrava nas fazendas, nas casas dos senhores, nos engenhos de açúcar no Nordeste, na extração de ouro das Minas Gerais, nas plantações de café no Sudeste, na pecuária na região sul e na borracha na região norte. Os negros eram capturados na África e vendidos no Brasil como escravos, por viverem na África e não utilizarem a escrita esses povos eram considerados pelos europeus como seres humanos inferiores e, portanto, podiam ser escravizados.

Contamos neste trabalho com aporte teórico Gomes 2010, Souza 2008, Penna Filho 2009, Brito 2011, Silva Filho (2009 e 2011), Secchi & Gonçalves 2011, Santos 2011, Machado 2012, Arroyo 2010 e outros. As sociedades africanas organizavam-se entorno de relações de parentescos e da fidelidade ao chefe, esse líder geralmente era uma pessoa mais velha do grupo e tinha capacidade de liderança, eles coletavam alimentos da natureza e plantavam somente o suficiente para o sustento de suas famílias. Neste trabalho temos como objetivo investigar sobre a formação docente diante da obrigatoriedade do ensino da história da África e cultura afro-brasileira nos currículos oficiais. Bem como apresentar quatro obras de literatura africana de língua portuguesa do escritor Ondjaki. Selecionamos para a discussão: Ynari a menina das cinco tranças, Os da minha rua, Uma escuridão bonita e Ombela a origem das chuvas, textos literários africanos de língua portuguesa.

2 Fundamentação teórica

As sociedades africanas organizavam-se entorno de relações de parentescos e da fidelidade ao chefe, esse líder geralmente era uma pessoa mais velha do grupo e que tinha capacidade de liderança, eles coletavam da natureza e plantavam somente o suficiente para o sustento de suas famílias. Para Souza, 2008, p. 31:

> As sociedades africanas formaram grandes reinos, como o Egito, o Mali, Songai, Oiô, Axante e Daomé. Outras eram agrupamentos muito pequenos de pessoas que caçavam e coletavam o que a natureza oferecia ou plantavam o suficiente para o sustento da família e do grupo. Mas todas das mais simples as mais complexas, se organizavam a partir da fidelidade ao chefe e das relações de parentesco. O chefe de família, cercado de seus dependentes e agregados, era o núcleo básico de organização na África. Assim todos, ficavam unidos pela autoridade de um dos membros do grupo geralmente mais velho e que tinha dado mostras ao longo da vida da sua capacidade de liderança, de fazer justiça, de manter a harmonia na vida todo dia.

Nos reinos africanos plantavam e colhiam o necessário para o sustento do grupo e mantinham a fidelidade ao chefe, que sempre era uma pessoa mais velha e que possuía a capacidade de liderança, de fazer justiça, enfim manter a harmonia do grupo. No entanto, essa harmonia foi quebrada pelos portugueses que retiravam os homens fortes de suas casas para serem escravizados no Brasil. Para Penna Filho, (2009, p. 6),

> Durante muito tempo, os europeus adotaram o ponto de vista de que a África não possuía uma história propriamente dita, haja vista que o continente era composto por uma maioria de povos que ainda não utilizavam a escrita e que, portanto, não eram merecedores de um lugar de relevo no panteão das grandes civilizações.

A história nos mostra que esses povos considerados inferiores pelo branco não tinham o poder de decisão e nem a dignidade, lhes roubaram a humanidade. O tráfico de negros africanos foi praticado por quatro séculos. Líderes africanos são acusados de estarem envolvidos em questões de tráfico e por isso ainda existem aqueles que não reconhecem o tráfico de pessoas como crime. Brito, (2011, p. 12), nos relata que,

> O tráfico de africanos alimentou a demanda por trabalhadores escravizados nas Américas. Consistia no sequestro de homens, mulheres e crianças africanas dos seus lugares de origem, da sua comunidade e do convívio com seus familiares para serem vendidos nos mercados de escravos de países como Estados Unidos, Cuba e para o Brasil. Alguns grupos, que resistem a reconhecer o tráfico como crime contra a humanidade e descredenciam reivindicações dos movimentos sociais baseadas nos prejuízos que o tráfico causou para africanos e seus descendentes em todo o mundo, responsabilizam dirigentes africanos no envolvimento desse comércio.

No Brasil a barbárie da escravidão demorou a acabar, os interesses dos fazendeiros e do Império favoreceram para a lentidão do processo de libertação dos escravos. Sequestrado o negro era vendido nos Estados Unidos, em Cuba e também no Brasil. Silva Filho, (2009, p. 18) nos aponta que,

> O fim do regime escravocrata brasileiro foi lento, gradual e negociado. A pressão dos proprietários de terra e de escravos e também os ganhos do Império com o tráfico colaboraram para essa lentidão. Assim, durante mais de 50 anos leis e decretos determinaram o termino dos 336 anos (1532-1888) da institucionalização da escravidão negra no Brasil.

A escravidão levou 50 anos para acabar no Brasil, pois havia muitos interesses em jogo, mas chegou ao fim e o povo negro enfim pode viver de acordo com suas crenças e costumes. Os africanos que por terras brasileiras viveram deixaram muitos saberes, que vão além de danças, músicas, pratos típicos. Os negros nascidos no Brasil contribuíram em aspectos de organização político- social no modo de vida, na religião, na filosofia, nas manifestações culturais, que só sobreviveram aos senhores patrões porque eram camufladas e os capitães acreditavam que os negros estavam se distraindo nas senzalas brasileiras. Para Santos (2011, p. 5),

> Os africanos que para aqui foram trazidos nos legaram um rico patrimônio imaterial, que são as formas de expressão, os saberes, os modos de fazer, as celebrações, as festas e danças populares, as lendas, as músicas, os costumes e outras tradições que embasaram a formação da cultura afro-brasileira.

Lendas, músicas, danças são alguns dos aspectos culturais africanos incorporados à cultura brasileira por isso que não conseguimos ver o Brasil sem ver a África. Mas a colonização também deixou marcas profundas no continente africano, muitos países africanos surgiram do que o colonizador deixou pra trás, estruturas que só interessavam ao europeu e que desconsideravam o africano na sua dignidade. Para Penna Filho (2011, p. 6),

> Em grande medida, o problema do Estado na África faz parte do legado do colonialismo europeu. Isso porque os países africanos derivam diretamente do que sobrou das estruturas coloniais, as quais foram montadas com o objetivo explícito de servir aos interesses dos senhores brancos que dominaram o continente. Sem dúvida a maioria dos estados africanos resulta de iniciativas que visavam dotar os territórios de uma funcionalidade econômica para os europeus, desconsiderando

> os interesses e necessidades dos povos africanos. Muito do que havia de funcional e que seguia a lógica de um desenvolvimento interno, condizente com uma perspectiva genuinamente autóctone, ou seja, africana, acabou sendo suprimida em nome dos interesses da Europa.

Em nome dos interesses do colonizador a dignidade, a humanidade e o poder de decisão ao povo africano foram negados. Portanto, hoje se trata de constituir de valores antes negados ao povo que trabalhou para construir o Brasil em 400 anos de escravidão. Para Secchi & Gonçalves, (2011, p. 19),

> Não se trata apenas de deixar de ser excluído, de ser tolerado ou obter a solidariedade das pessoas ou grupos. Trata-se, mais do que isso, de construir os caminhos que levem ao protagonismo daqueles que outrora foram destituídos de humanidade, de dignidade e do poder de decisão.

Para contar essa história e realmente inserir o povo negro na vida social brasileira foi implantada a lei 10.639/2003, com o objetivo de combater a desigualdade, o racismo e as injustiças sociais. O movimento negro luta para que sejam reparados os danos causados a essa parcela significativa de população brasileira. Nesse contexto, as escolas são obrigadas a promoverem diálogos sobre essa temática. Para Paulo (2011, p. 5),

> A inserção dos conteúdos de História da África e Cultura Afro-Brasileira, estabelecidos pela lei nº 10.639 de (09/01/2003) no currículo da educação, sem dúvida, constituiu num marco positivo no combate à desigualdade racial, pois promoveu um intenso debate educacional no Brasil, o qual acentuou a convicção de que não nos constituímos num país democrático em termos étnicos e raciais e inclusive contribuiu para uma visibilidade ampla às demais formas de desigualdades e injustiças sociais.

Hoje nos resta apenas reconhecer que atrocidades ocorreram e que injustiças sociais e desigualdades precisam ser corrigidas. Não é a cor da pele que deve dizer quem possui mais valor em uma sociedade. O preconceito precisa ser combatido e valores como igualdade, solidariedade e fraternidade devem ser ensinados às crianças. Para Gomes (2010, p. 97),

> O Brasil é um país de grande extensão territorial, intensa diversidade regional, racial e cultural. Ele se destaca como uma das maiores sociedades multirraciais do mundo e abriga um contingente significativo de descendentes de africanos dispersos na diáspora. De acordo com o senso de 2000, o país conta com um total de 170 milhões de habitantes. Destes, 91 milhões de brasileiros (as) se autoclassificam como brancos, (53,7%),10 milhões como pretos (62%),65 milhões como pardos (34,4%), 761 mil como amarelos (0,4%), e 734 mil indígenas (0,4%).

Reconhecemos que o Brasil possui uma diversidade cultural invejável e que sua extensão territorial por ser imensa privilegia que diferentes culturas estejam presentes no dia-a-dia das pessoas. É preciso reconhecer que de acordo com o senso de 2000,

parcela significativa da população se reconhece como preta, parda, amarela ou indígena. Entendemos, portanto que os conhecimentos que vêm da tradição africana não podem ser negados ou escondidos, todos têm o direito de estarem em contato com esses saberes importantes para essa população, pois o Brasil possui uma forte ligação com a África por mais que se tente negar. De acordo com Gomes (2010, p. 99)

> Trata-se de um contexto peculiar marcado por séculos de escravidão, pela colonização e dominação político-cultural de grupos sociais e étnico-raciais específicos, pela resistência negra à escravidão, por um processo de abolição tenso e negociado de várias maneiras, pela instauração de uma república que não considerou de maneira adequada a necessidade de integração da população negra liberta, pelos processos autoritários e golpes que marcaram a vida republicana, pelas lutas dos movimentos sociais, pela retomada da democracia nos anos 80 e pela luta em prol da democratização do Estado e da sociedade atual, marcados pelo neoliberalismo e pela globalização capitalista.

Para Gomes (2010), o contexto em que o negro vem sendo abordado, é marcado pela escravidão, dominação de grupos brancos que visam seus interesses particulares, por um processo de abolição lento e por uma república que não considerou a população negra. Para que essas distorções fossem reparadas foi criada a lei 10.639/03, segundo Gomes (2010, p. 106)

> A lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais podem ser consideradas como parte do projeto educativo emancipatório do Movimento Negro em prol de uma educação antirracista e que respeite a diversidade. Por isso, essa legislação deve ser entendida como uma medida de ação afirmativa, pois introduz em uma política do caráter universal, a LDBEN 9394/96, uma ação específica voltada para um segmento da população brasileira com um comprovado histórico de exclusão, de desigualdade de oportunidades educacionais e que luta pelo respeito à sua diferença.

3 Currículo e os desafios na formação docente

Discutir o currículo e implantar novos saberes talvez ajude a escola a se posicionar diante das questões que envolvem a temática africana, pois a escola é o espaço de formação humana e o movimento negro cobra desta instituição de ensino que esse espaço se efetive como espaço do direito a diversidade e à diferença. Para Aroyo (2010, p. 125)

> A introdução, por lei, da história da África, da memória e cultura negras (lei 10.639/03) introduz o debate no cerne do núcleo duro do currículo: há conhecimentos, saberes, valores, ciências, interpretações da natureza, das sociedades e da condição humana que vêm da tradição africana e das vivências dos afrodescendentes que merecem o status de conhecimento curricular. Todos têm direito a esse conhecimento. Podemos esperar que o embate se dará nessa pretensão de reconhecimento de saberes, memórias e culturas de coletivos que exigem reconhecimento e inclusão como saberes e culturas de direito.

> Avançar nesse diálogo significará ampliar o direito ao conhecimento produzido na pluralidade de culturas e de vivências.

Apesar de já terem se passado 15 anos desde a implantação da lei 10.639/03, ainda são muito tímidas as inciativas nas escolas que visam o negro e suas tradições. Compreendemos que o conhecimento proporcionado pelas vivências africanas merece ser reconhecido como conteúdo que a escola deve implantar em sua grade curricular e assim aos poucos reparar os danos causados aos africanos e seus descendentes. Na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 2004, p.9, "assegura o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garante às histórias e culturas que compõem a nação brasileira além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros." Reconhecemos, portanto que o movimento negro busca a valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos bem como a discussão sobre as relações étnico-raciais de forma positiva em busca de uma sociedade mais justa e democrática e que a escola atue realmente na formação para a cidadania.

As Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004, p.12) relata que, reconhecimento requer valorização da diversidade, "reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação". Entendemos, portanto, que não se pode falar de Brasil sem mencionar a África e para tanto se exige um mínimo de conhecimento para que não se cometa injustiças. Machado (2012, p. 121) afirma que

> Os negros que vieram, e não apenas para o Brasil, eram capturados nas mais diversas regiões da África. Era gente que nem se entendia, nem falava a mesma língua, uma vez que pertencia a diferentes culturas africanas. Ao chegar aqui, essas culturas se misturaram e deram um componente africano-brasileiro que se fundiu, também, com a cultura europeia e seu catolicismo.

Os negros que chegaram ao Brasil acabaram por mesclar as culturas do negro, do europeu e do indígena que aqui vivia originando a cultura afro-brasileira que nada mais é do que uma miscigenação de saberes, sabores, linguagem e prazeres que acabou por se tornar a origem de um dos povos mais multicultural que se tem notícia. No entanto, percebe-se que os valores da cultura do branco europeu ainda prevalecem sobre o negro de acordo com Machado (2012, p. 26)

> Mesmo sendo um país de pluralidade étnica, em que cerca de 45% da população brasileira é constituída por negros e seus descendentes, observa-se nas relações sociais uma supremacia de valores da cultura de origem europeia branca. Valores que se confundem, muitas vezes, com a questão da distribuição de renda, da dicotomia ricos x pobres. As culturas negras e indígenas e as que trazem traços dessas culturas miscigenadas quase sempre são apresentadas como inferiores.

Os negros ainda são vítimas de preconceito e de inferiorização, no mundo globalizado em que vivemos muitas pessoas sofrem algum tipo de preconceito, pode-se dizer que a diversidade não é bem aceita pela sociedade, e sempre presenciamos fatos

desagradáveis em relação a índios, negros, pobres, gays, homossexuais e todo aquele que por ventura estiver não contra mão da sociedade. Pois o que prevalece mesmo são os valores pregados pela cultura europeia branca. É importante ressaltar nesta discussão que os povos africanos por serem agrafos em sua maioria compreendiam que a palavra falada é de origem divina, já que somente os homens possuem o dom da fala e desse modo à palavra mal usada poderia romper a paz e causar uma guerra. Machado (2012, p. 127) afirma que:

> Para muitos povos africanos, a palavra falada é associada a uma origem divina, sendo o homem o único animal capaz de utilizá-la. Daí sua importância, o seu caráter sagrado. Daí a necessidade de se fazer uso da palavra exata: devido a seu caráter mágico, o uso leviano da palavra pode provocar a ruptura da harmonia. E qual seria a palavra exata? Aquela que segue a tradição e o conhecimento legados pelos ancestrais.

Devido ao respeito pela palavra falada os povos africanos possuem os chamados griôs, que são pessoas muito respeitadas em suas tribos e são considerados conselheiros. Machado (2012, p. 129-130 afirma que:

> Dotados de memória prodigiosa, os griôs são artesãos da palavra... cada príncipe tinha o seu griô, que funcionava como uma espécie de conselheiro particular. Considerados verdadeiras bibliotecas vivas, esses homens e mulheres, cuja profissão é hereditária, são capazes de narrar, com emoção e riqueza de detalhes, os feitos de seu protetor e de seus ancestrais, de maneira a louvar a memória da genealogia dos clãs. Devido a sua importância, em casos de guerras, os griôs não podiam ser presos ou mortos.

Portanto reconhecemos que os povos africanos possuem muitos saberes que o homem branco desconhece, os quais acabaram por se misturar aos conhecimentos que os colonizadores trouxeram da Europa e desse modo surge à cultura afro-brasileira, saberes esses que estão por aqui desde 1550 quando os primeiros africanos desembarcaram no Brasil. Machado (2012, p. 167), nos relata;

> No caso do Brasil, devemos sempre recordar que a nossa cultura se formou com heranças da África. A partir de 1550, quando os africanos começam a chegar ao Brasil, por razões econômicas – principalmente por causa da necessidade de braços para a cultura agrícola -, os costumes, cantos e danças que se desenvolvem em nosso país passam a ser marcados por sua presença.

O europeu que por terras brasileiras se instalou necessitava de mão-de-obra para o cultivo da agricultura e para os mais diferentes trabalhos nas terras novas, encontrou no africano a força para atingir seus objetivos enquanto colonizador, mal sabia que estava ajudando a construir uma nova cultura que seria a miscigenação da mais bela diversidade cultural que pode existir no mundo. Reconhecemos que os docentes precisam estar em contato com esses conhecimentos para que possam em suas salas de aula desenvolver atividades pedagógicas coerentes com a cultura afro-brasileira.

4 Entrevista realizada com professores do ensino fundamental

Realizamos dois questionamentos aos professores do ensino fundamental sobre a obrigatoriedade de se trabalhar nas escolas brasileiras a história da África e cultura afro-brasileira e um sobre a literatura. Foram entrevistados professores do ensino fundamental de duas escolas públicas no município de Matupá. Apresentamos a seguir as respostas recorrentes:

1) Como você vê a lei 10.639 de janeiro de 2003 que obriga as escolas a tratarem das questões afro-brasileiras?

"Muito importante, pois favorece a busca pelo conhecimento em prol da nossa própria origem". "Justo e necessário essa implantação". "A lei é extremamente importante já que somos um país de afrodescendentes, devemos tudo que somos aos povos africanos, temos que continuar na conscientização dos alunos quanto ao preconceito racial", "acho que o que obriga não funciona desnecessário".

2) Você utiliza autores africanos de expressão portuguesa para trabalhar a literatura africana em sala de aula? Comente:

"Por enquanto não. Mas esta em meus planos cultuar a literatura africana, particularmente aprecia muito". "Não, pois a pouco material com esse tema e quando encontramos não possuem tanta profundidade". "A literatura africana em sala de aula é uma ferramenta no ensino aprendizagem da história do Brasil". "Às vezes, esporadicamente".

3) A literatura é importante para desenvolver a aprendizagem de seus alunos?

"Muito, ela induz o aluno a buscar e a compreender novos textos, contextos, ela aprimora e fortalece a condição intelectual do aluno". "Sim a partir do momento que eles queiram ler e aprender", "o que falta hoje é o interesse deles pela leitura". "Sim a leitura é um dos conteúdos mais importantes", "a leitura e a escrita são dois processos fundamentais para que o indivíduo construa seu próprio conhecimento e aprenda a exercer sua cidadania".

A entrevista nos mostra que a formação seja ela continuada ou por meio de cursos, palestras parece ser fundamental, pois pouco se sabe sobre a literatura africana de língua portuguesa nas escolas. Para preencher lacunas e tornar o conhecimento acessível faz-se necessário disponibilizar aos professores materiais didáticos e literários, bem como formações para que a lei 10.639/2003 seja cumprida realmente. Lecionando muitos anos no ensino público sempre nos chamou atenção o fato de muitos alunos numa sala de aula ser negros ou pardos. Fato que nos levou a desenvolver pesquisa sobre a questão abordada pela lei 10.639/2003, em busca de material literário e formação acadêmica que nos auxiliasse nesta prática. A partir da lei 10.639/2003 introduziu-se no currículo saberes, vivências, valores da tradição africana, que foram renegados por milhares de anos, atualmente surgem timidamente nas escolas eventos, festas, textos e livros que falam dessa gente e dos seus saberes. Capacitar professores para que possam combater preconceitos e discriminação no ambiente escolar, adotando postura reflexiva sobre as questões raciais ao desenvolver estratégias de ensino que possibilitem a compreensão da diversidade de raças que formam o povo brasileiro, talvez seja o caminho a se trilhar nos próximos anos.

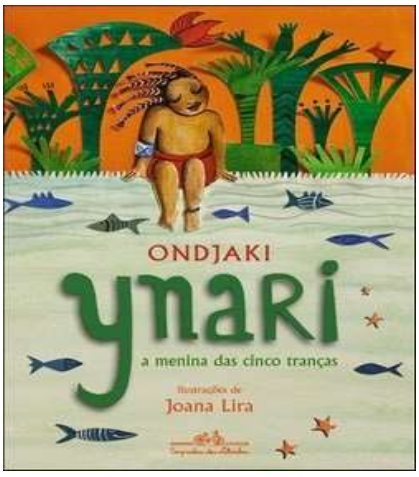
5 A literatura africana de língua portuguesa

A literatura africana de língua portuguesa surge com belas histórias que encantam, ensinam e principalmente retratam a cultura e os conflitos vividos pelo povo africano.

Ondjaki, um renomado escritor africano de língua portuguesa através de suas histórias divulga os saberes do seu povo. Apresentamos neste trabalho quatro obras do escritor angolano que por meio de suas palavras nos ajuda a conhecer Angola e o continente africano.

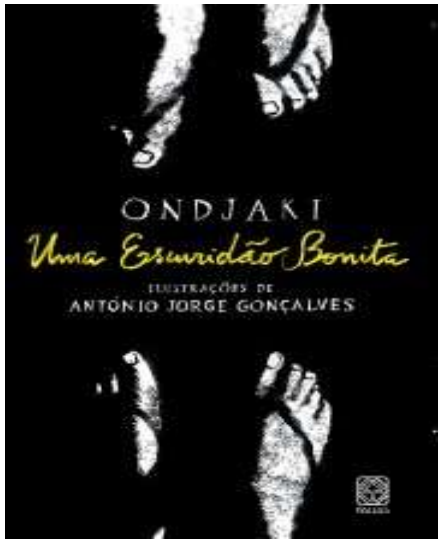


Em Angola, Ombela é uma deusa que, ao chorar de tristeza, fez nascer a chuva. Mas para que ela não fizesse mal aos que vivem na terra, Ombela resolveu chorar apenas nos mares. Nem sempre é tempo de estar alegre e até os deuses têm seus dias ruins. O pai de Ombela ensina que chorar pode ser bom e que a alegria pode fazer surgir outro tipo de lágrima. Hora para sorrir e hora para chorar. Ombela aprende que há tempo para tudo e com a ajuda de seu pai, suas lágrimas doces e salgadas encontram outros lugares para ir todos os dias. Disponível em: https://www.saraiva.com.br/ombela-a-origem-das-chuvas-7865900.html



Ynari é uma menina com cinco tranças e muita vontade de conhecer as palavras do mundo. Certa manhã, passeando perto do rio, Ynari encontra um homem pequenino, de uma aldeia distante da sua, onde vivem muitos seres pequenos por fora e grandes por dentro, cada um com um dom mágico. Lá existe o velho muito velho que inventa as palavras e a velha muito velha que destrói as palavras. Nessa sua jornada, Ynari também acaba descobrindo que a guerra faz parte do mundo: cinco aldeias da região estão lutando, cada qual por não ter algo que as outras aldeias possuem. Com a ajuda de suas cinco tranças, a menina vai dar aos povos as palavras que enfim lhes faltavam, mostrando que as crianças, com muita magia e ternura, podem mudar as aldeias e as ideias e acabar com todas as guerras. Mas Ynari também tem muito a aprender com essa aventura, como um novo sentido, cheio de magia, para uma palavra antiga: 'amizade'. Em Ynari, a menina das cinco tranças, Ondjaki usa seu talento de poeta e a oralidade do português angolano para falar às crianças sobre as duras marcas que os quase trinta anos de guerra civil deixaram em seu país. Disponível em:

https://www.saraiva.com.br/ynari-a-menina-das-cinco-trancas3045445.html?pac_id=123134&gclid=CjwKCAjwq57cBRBYEiwAdpx0vSwgM8PR1flSerPuXHlP-4HcuqKFNnmkq9g47VDTWODgz6pxZ86omhoCEfoQAvD_BwE



O medo do escuro talvez seja o primeiro grande desafio da infância. Alguns cientistas afirmam inclusive que esse medo está em nosso DNA desde o início dos tempos. Nós humanos, na ausência de luz, podemos imaginar as coisas mais terríveis quando enganados pelos outros sentidos: sombras que tomam formas de monstros e barulhos estranhos que não nos deixam dormir à noite.
Mas basta crescermos um pouco para a imaginação colocar a escuridão do nosso lado. As sombras que antes assustavam se transformam em brincadeira na parede mais próxima – o que na juventude pode servir para alimentar boas conversas, inventar histórias e realizar encontros mágicos. *Uma escuridão bonita* fala da beleza desses encontros. Um casal de jovens aproveita a falta de luz em sua cidade para trocar algumas palavras sobre suas vidas e, assim, se descobrem aos poucos. Uma história escrita pelo premiado escritor angolano Ondjaki sobre as coisas não ditas, mas que acabam por preencher os jovens corações sem medo da ausência de luz. Disponível em: http://www.pallaseditora.com.br/produto/Uma_escuridao_bonita/259/



Neste livro Ondjaki passeia pela infância, vivida em Luanda nas décadas de 1980 e 1990. Os limites entre biografia e ficção são continuamente desafiados: basta observar o tom intimista a mesclar-se continuamente a uma perspectiva histórica. Dessa forma Ondjaki amplia os horizontes de sua

literatura, conduzindo os leitores a cenas de caráter intimista que levam ao registro de uma época em Angola. Os da minha rua revela grande mobilidade não só pelo olhar intimista que se expande ao registro histórico: os 22 textos desta obra podem ser lidos como unidades autônomas, que valem por si mesmas (como se fossem contos), mas também podem ser lidos feito capítulos de um romance. Trata-se, portanto de uma obra muito flexível, de intenso hibridismo, que se vale de outro tom, muito próximo ao da crônica. Este surge por meio do registro sobre o cotidiano, que vem a ser uma das marcas incontestáveis desse gênero. Com um discurso muito afeita à oralidade, o narrador lembra-se de amigos, família, festas na casa dos tios, paixões, professores cubanos, a parada de 1.º de Maio, a piscina de Coca-Cola e a novela brasileira Roque Santeiro. Disponível em: https://www.saraiva.com.br/os-da-minha-rua-2062260.html

A leitura destas obras nos faz refletir sobre as histórias, o conhecimento e a escrita que Ondjaki vem aprimorando como escritor e principalmente sobre nossa prática em sala de aula quanto as mais diversas questões discutidas nas leituras que realizamos para este trabalho. A diversidade cultura perpassa por tensões das mais diversas cotidianamente e saber se posicionar num determinado momento talvez evite conflitos.

6 Considerações finais

Os africanos enfrentaram muitos problemas e continuam lutando por igualdade e dignidade. Reconhecemos que horrores foram vivenciados pelo povo africano, no entanto, essa gente que não baixou a cabeça para as atrocidades da vida e vem conquistando seu espaço na sociedade africana e brasileira. E nossa cultura brasileira herdou muito dos nossos saberes dos negros e os escritores africanos produzem sim literatura de qualidade e desse modo constroem a cidadania de seu povo e dos leitores que prestigiam seus conhecimentos. A lei 10.639/2003 que obriga o ensino da história e cultura africana nas escolas brasileiras vem reparar desigualdades e injustiças cometidas durante anos contra a cultura africana em nome do branqueamento da população brasileira. Quanto à formação docente ressaltamos que para realmente acabarmos com o preconceito e a desigualdade a capacitação dos docentes parece ser urgente e não é a obrigatoriedade de uma lei que vai promover o respeito e a igualdade entre brancos e negros, mas a consciência de que somos humanos dotados de culturas diferentes que fazem do Brasil um país multicultural.

Referências

AMÂNCIO, Iris Maria da Costa; GOMES, Nilma Lino; JORGE, Miriam Lucia dos Santos: **Literaturas Africanas a Afro-brasileiras na prática pedagógica**. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

ARAUJO, Kelly Cristina: **Áfricas no Brasil**. São Paulo. Scipione, 2003. (Série Diálogo na sala de aula).

ARROYO, Miguel González: **A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar**. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRITO Luciana da Cruz: **Tópicos sobre a história do negro na sociedade brasileira**, Módulo 4. (Relações Raciais e Educação a Sociedade Brasileira). Cuiabá, DUFMT, 2011.

CARDOSO, Salete Rodrigues, FEITOSA, Diane Mendes: **O ensino da história e cultura afro-brasileira nos currículos oficiais: desafios na formação docente.** Disponível em: http://www.ojs.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/view/3776/2185 acessado em 30/08/2017.

DEBUS, Eliane Santana Dias: **A linguagem e a pluralidade cultural: contribuições para uma reflexão étnico-racial na escola**, Conjecturas, 2009. Disponível em: http://ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/19/18

DEBUS, Eliane Santana Dias: **A Literatura Angolana para Infância**, revista Educação e Realidade, Porto Alegre, volume 38, nº 4, p.1129-1145, out/dez 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n4/07.pdf

FELINTO, Renata (Org.). **Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula**: saberes para os professores fazeres para os alunos. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012.

FERREIRA, Manoel: **Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa I**. Instituto de Cultura Portuguesa. Secretaria de Estado de Investigação Científica. Livraria Bertrand-Portugal, 1ª ed. 1977.

FERREIRA, Manoel: **Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa II**. Instituto de Cultura Portuguesa. Secretaria de Estado de Investigação Científica. Livraria Bertrand-Portugal, 1977.

FONSECA, Marcus Vinícius, SILVA, Carolina Mostaro Neves da, FERNNADES, Alexsandra Borges (ORGs): **Relações étnico-raciais e educação no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GORENDER, Jacob: **Brasil em Preto & Branco: o passado escravista que não passou**. São Paulo. Editora SENAC, 2000. (Livre Pensar; 4).

MACHADO, Emília... [et al]; colaboração de Beatriz Moura e Tatiana Kauss: **Da África e sobre a África: textos de lá e de cá,** 1ª ed.- São Paulo: Cortez, 2012.

MATTOS, Regiane Augusto de: **História e cultura afro-brasileira**. 2. ed., 1ª reimpressão.- São Paulo: Contexto, 2012.

MEC, Portal do. **"Lei Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana"**. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-

content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf acessado em: 31/08/2017.

MEC, Portal do. **"Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional"**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192

PAULO, Marta Diniz: **Currículo e Práxis Pedagógica**. Módulo 10. (Relações Raciais e Educação na Sociedade), Cuiabá, EDUFMT, 2011.

PENNA, Filho Pio, Muller, Maria Lucia Rodrigues (org.): **Uma introdução à história da África**, Módulo 3, (Relações Raciais e Educação na Sociedade Brasileira) EDUFMT,2011.

SANTOS, Ângela Maria dos: **Identidade e Cultura Afro-Brasileira**: Módulo 8. (Relações Raciais e Educação na Sociedade Brasileira). Cuiabá, EDUFMT, 2011.

SECCHI, Darci, GONÇALVES, Vanda: **Tópicos especiais sobre a diferença**. Módulo 2. (Relações Raciais e Educação na sociedade Brasileira), Cuiabá, EDUFMT, 2011.

SILVA Filho, José Barbosa da, MULLER, Maria Lucia Rodrigues (Org.). **Apontamentos sobre a história do negro no Brasil**. Módulo 4. (Relações Étnico Raciais e Educação na Sociedade Brasileira, Cuiabá, EDUFMT, 2009.

SOUZA, Marina de Mello. **África e Brasil african.** São Paulo, Ática, 2008.

A REPRESENTAÇÃO DA PERSONAGEM FEMININA EM *O FANTÁSTICO MUNDO DA FORMIGA ZAROIA*, DE MARIA DA PAZ SABINO

Marciele MARCHESAN
Universidade do Estado de Mato Grosso – *Campus* Sinop
Programa de Pós-Graduação em Letras

RESUMO: O livro *O fantástico mundo da formiga Zaroia*, escrito pela paraibana Maria da Paz Sabino é um misto de elementos reais/regionais e ficcionais. A obra foi publicada pela primeira vez em 2004, porém não houve grande repercussão. Em 2015, com uma nova roupagem e com um projeto belíssimo de levar literatura infantil juvenil até as escolas públicas e privadas da cidade de Sinop – Mato Grosso, oferecendo oficinas, tanto para os alunos, quanto para os professores, Sabino obteve ótimos resultados. As ilustrações da obra foram feitas por Hudson Freire Milcharek, que já ilustrou trabalhos para Ana Maria Machado, Celso Antunes e Robson Rocha. *O fantástico mundo da formiga Zaroia* é uma obra que possibilita diversas análises, pois aborda várias temáticas, como o preconceito, as relações sociais, o poder feminino etc. No entanto, neste artigo, iremos nos debruçar acerca da representação e do poder da personagem feminina dentro da narrativa, levantando alguns pontos a respeito da conflituosa relação social que ocorre entre as espécies; visto que, durante o enredo Zaroia e sua colônia sofrem inúmeras perseguições de Seu Norberto, que representa os agricultores e a agricultura familiar brasileira; do sapo Leleu que representa o processo de sobrevivência dos animais, e das crianças famintas que residiam nas redondezas do Morro dos Ventos, que refletem a busca e a necessidade do alimento para manterem-se vivas. Para realização dessa pesquisa tivemos como base as leituras de, Brait (2004), Candido (2000) e Freytag (2009). Através dessa pesquisa verificamos que os personagens em Sabino são cidadãos comuns, com necessidades, satisfações, vontades, desejos e conquistas. A cada capítulo são elaborados novos olhares e perspectivas, como se o enredo fosse construído a partir do leitor e em parceria com ele.
PALAVRAS-CHAVE: representação; relações sociais; *O fantástico mundo da formiga Zaroia.*

ABSTRACT: *The book "O fantástico mundo da formiga Zaroia", written by Maria da Paz Sabino is a mix of real/regional and fictional elements. The work was first published in 2004, but there was not major repercussion. In 2015, with a new outfit and a beautiful project of providing children's literature to the public and private schools in the city of Sinop - Mato Grosso State, workshops were offered for both students and teachers, Sabino got great results. The illustrations of the book were made by Hudson Freire Milcharek who already had illustrated works by Ana Maria Machado, Celso Antunes and Robson Rocha. "O fantástico mundo da formiga Zaroia" is a work that makes possible several analyzes, as it approaches various themes, such as prejudice, social relations, feminine power, etc. However, in this article, we examine the representation and power of the female character within the narrative, raising some points about the conflictive social relationship that occurs between species; since, during the plot, Zaroia and its colony suffer many persecutions of Seu Norberto, that represents the familiar farmers and the Brazilian agriculture; the frog called Leleu that represents the survival process of the animals, and the hungry children who lived in the vicinity of Morro dos Ventos, who reflect the search*

and need of food to keep alive. For the accomplishment of this research we had as base the readings of, Brait (2004), Candido (2000) and Freytag (2009). Through this research we verify that the characters in Sabino are ordinary citizens, with needs, satisfactions, wishes, desires and achievements. Each chapter draws new perspectives, as if the plot were constructed from the reader and in partnership with him.
KEYWORDS: *representation; social relationships; O fantástico mundo da formiga Zaroia.*

1 Introdução

A obra *O mundo fantástico da formiga Zaroia*, de autoria da jornalista Maria da Paz Sabino, tem como protagonista a formiga Zaroia. Ela vive com sua colônia na região do Morro dos Ventos, que pela descrição espacial está localizada na região nordeste do Brasil. No conto, o proprietário dessas terras, chama-se Seu Noberto, um pobre e velho senhor, que representa os pequenos agricultores e a agricultura familiar brasileira, que defende seu sustento com unhas, dentes e muito inseticida, assim, travando uma verdadeira guerra, com a colônia das saúvas.

Durante a narrativa, Zaroia e seu formigueiro enfrentam inúmeras perseguições e ataques, não somente de seu Noberto, mas também do sapo Leleu e das crianças famintas que residiam nas redondezas daquelas terras. Apesar de todas as adversidades, Zaroia sempre se demonstrou forte e muito sábia, cheia de sonhos e ótimos planos para alcançar seus objetivos. Ela não pensava somente na sua própria felicidade, mas projetava seus ideais visando sempre a coletividade, buscando proporcionar bem-estar para toda a colônia. Seu maior sonho era encontrar uma terra fértil, livre dos predadores, onde pudesse viver livre e feliz com seu grupo.

Além da amizade entre as próprias formigas, Zaroia tem uma amiga um tanto quanto diferente, a cigarra Bico Fino, que se fez presente em todos os momentos de festa e alegria, mas também nos de tristeza e dificuldade. Sabemos que na literatura clássica, a relação formiga e cigarra, sempre foi bastante conturbada, pois enquanto uma é trabalhadora, a outra é vista como preguiçosa, vive a cantar e festejar. Porém, na narrativa de Sabino, elas se juntam, unindo forças, uma dando suporte para a outra, pois, Zaroia não se importava com aquilo que os outros pensavam da cigarra, já que mantinham uma amizade verdadeira e sincera.

No decorrer do conto, Zaroia passa por várias transformações. Inicia a narrativa, como uma operária, porém ao longo de sua jornada, chegando a fase adulta, torna-se uma tanajura, e finalmente a rainha e líder da sua colônia. Além disso, Zaroia apaixona-se por Tibe, uma formiga da família social, que era parente das vespas e das abelhas. Tibe era um jovem muito sensível e amável, porém sua fragilidade chegava a dar pena. Tinha muitos problemas, pois nunca conheceu seu pai, e culpava sua mãe de ter o matado. Sua condição física frágil pode ser explicada por sua mutação genética, já que era parente de diferentes insetos.

Assim como nos clássicos, o amor impossível e o conflito entre famílias (colônias) rivais, faz parte da narrativa de Sabino. Apesar da rivalidade familiar, Zaroia convence sua colônia a aceitar o amado Tibe. Posteriormente eles se casam, mas não conseguem viver o grande amor por muito tempo, pois ele morre, juntamente com outras milhares de saúvas em um dos ataques de Seu Noberto.

Apesar do espírito de liderança e alegria, Zaroia teve momentos de crise e desespero, chegou a simular loucura para conseguir uma aposentadoria, pois com tantas quedas durante a vida, a formiga já não conseguia mais vislumbrar expectativas, ficando

extremante fragilizada. No entanto, percebendo que dinheiro nenhum poderia comprar a sua liberdade, Zaroia saiu da clínica psiquiátrica na qual havia entrado por livre e espontânea vontade. Com a ajuda de Bico Fino, passou a viver embaixo de uma árvore, ao lado do rio, finalmente encontrando um lugar de paz e segurança.

O livro *O fantástico mundo da formiga Zaroia*, escrito pela paraibana Maria da Paz Sabino, que atua nos meios de comunicação de Sinop-Mato Grosso, é um misto de elementos reais/regionais e de ficção. A obra foi publicada pela primeira vez em 2004, porém não houve grande repercussão. Em 2015, com uma nova roupagem e com o projeto de levar literatura infantil juvenil até as escolas públicas e privadas da cidade de Sinop, oferecendo oficinas, tanto para as alunos, quanto para os professores, Sabino obteve ótimos resultados, juntamente com Zaroia, que se divertiu e conheceu diversas histórias pelas escolas do município. As ilustrações da obra foram feitas pelas mãos de Hudson Freire Milcharek, que já ilustrou trabalhos para Ana Maria Machado, Celso Antunes e Robson Rocha.

O fantástico mundo da formiga Zaroia é uma obra que possibilita diversas análises, pois aborda variados contextos, como o preconceito, as relações sociais, o poder feminino etc. No entanto, nesse trabalho buscaremos no debruçar acerca da representação e do poder da personagem feminina dentro da obra, levantando alguns pontos relativos a relação social conflituosa que ocorre entre as espécies.

2 As voltas pelo mundo de Zaroia

A vida em sociedade poderia ser compreendida como um processo natural, no entanto, sabemos que as diferenças culturais e sociais acabam gerando conflitos entre os indivíduos que dela fazem parte. Essas relações conflituosas e de ordem social são o eixo temático da narrativa *O mundo fantástico da formiga Zaroia*, narrada em terceira pessoa, a obra está dividida em seis capítulos.

O primeiro capítulo, apresenta a protagonista da narrativa, a formiga Zaroia, que de acordo com Brait (2004, p. 49), segundo as classificações de Souriau e Propp pode ser denominada como a condutora da ação, ou seja, "a personagem que dá o primeiro impulso à ação, a que representa a força temática". Logo nas primeiras páginas do conto podemos observar que Zaroia é a personificação do ser humano, uma vez que ela possui sentimentos e problemas de saúde que são apenas atribuídos aos seres humanos, além de viver situações demasiadamente humanas.

> [...] o seu inconformismo transformou-lhe em uma formiga diferente, que traçava metas e objetivos na esperança de conseguir o direito de viver como um ser comum; [...] Zaroia que ganhou esse nome por conta do estrabismo, era uma saúva que destacava-se entre os insetos com os quais convivia. (SABINO, 2015, p. 04-06).

Desta maneira, o comportamento de Zaroia nos permite ter uma leitura além de uma simples formiga. De acordo com Freytag (2009, p. 256) a personificação de Zaroia a transforma em um ser pensante, pois vive um mundo de disputas e contradições sociais, assumindo um poder simbólico perante o grupo das saúvas.

No mesmo capítulo, é apresentado aos leitores o Seu Noberto, que é o personagem oponente, que segundo Brait (2004, p. 50) "é aquele que possibilita a existência do conflito, impedindo a força"; neste caso, Zaroia de se deslocar. Seu Noberto é um camponês sofrido, de mãos calejadas, que vive angustiado pela atitude dos insetos

em devastar sua plantação, porém, para se defender, montou um plano para destruir o formigueiro. No entanto, as saúvas, descobriram o que pobre agricultor estava tramando, e logo trataram de criar uma estratégia de defesa. Observando esse enfrentamento, já fica nítida a luta pela sobrevivência de ambas as espécies.

Tanto a sociedade das saúvas, quanto a de Seu Noberto, não se rendem, usam todas as armas necessárias para irem ao ataque. Conforme Freytag (2009, p. 255):

> É a lei da irracionalidade, medindo forças antagônicas. Uma relação de poder capaz de gerar a cegueira social entre dois grupos que não conseguem vislumbrar além do reduto em disputa. Declaram guerra entre si, medem forças para estabelecer os vencedores e vencidos. A batalha será vencida por aqueles que demonstrarem mais poder e dominação sobre o outro.

Enquanto Seu Noberto fazia o uso da força física, as formigas eram sábias e cautelosas, passavam dias dentro do formigueiro, deixando assim a dúvida de um possível desaparecimento. O camponês, enquanto ser humano, sentia a necessidade de destruir o formigueiro, primeiramente para proteger a produção agrícola e posteriormente para demonstrar a superioridade da raça humana perante os animais. Porém, mesmo fazendo o uso de recursos físicos e materiais, ele não conseguiria deter a colônia das saúvas liderado por Zaroia, pois através do raciocínio e da arte de projetar, a classe das formigas conseguia atingir a superioridade.

Para as formigas a plantação era algo divino, alimento deixado por Deus, no entanto, Seu Noberto não conseguia compreender tal pensamento, pois só ele sabia o quando era árduo o trabalho com a terra. As formigas não compreendiam a raiva agricultor, contra elas, e como forma de vingança e até mesmo de sobrevivência, acabavam picando os pés calejados de Noberto. De acordo com Freytag (2009, p. 256), "a narrativa registra uma guerra entre a macroestrutura – força física, do Seu Noberto -, face ao conhecimento de Zaroia. São dois poderes distintos, os quais geram conflitos sociais em Morro dos Ventos, porque os interesses são polarizados e divergentes".

Ao final do primeiro capítulo, temos outro embate social, mas aqui dado dentro da própria sociedade das saúvas, o confronto entre machos e fêmeas. Devido as tradições da espécie, os machos não exerciam funções laborais, enquanto as fêmeas eram responsáveis pela ordem, pelo trabalho e sustento da colônia.

> Enquanto as formigas trabalhavam, os machos apreciavam a beleza das fêmeas que, de tanto exercitarem as coxas, descendo e subindo a ladeira da colônia, avolumavam a bunda. Os machos do grupo não trabalhavam e a tradição teria de ser mantida. A ociosidade dos machos, no entanto, não perturbava as fêmeas que cresceram tendo como diversão o trabalho. (SABINO, 2015, p. 07)

Vislumbrando a formiga como uma alegoria que representa o ser humano, no caso a mulher, podemos aqui visualizar o domínio feminino, acerca do ser masculino, nas relações de poder. Desta maneira, na narrativa verificamos que a força está com as mulheres, no caso (as formigas fêmeas), pois os homens (formigas machos), além de não exercerem função alguma, só tinham apenas a função de ajudarem na reprodução, pois findando o ato do acasalamento acabavam vindo a óbito. Na sociedade atual, isso também vem ocorrendo, visto que, muitas mulheres são totalmente independentes, não

necessitando mais da força masculina para ter uma família, muitas optam por serem livres, por realizarem produções independentes e tornam-se realizadas sem um parceiro.

A evolução histórica com relação as conquistas femininas, ainda pode ser considerada pequena, porém é extremamente significativa. Pois, do tripé dona de casa, esposa e mãe, a mulher passou a ser a chefe da família, conquistou sua profissão e o espaço no mercado de trabalho, assumindo na maioria das vezes, todas as responsabilidades da casa e dos filhos para si. Tudo isso, graças a luta das mulheres pelo respeito e pela igualdade social.

A mulher criada em berço patriarcal, tinha medo da mudança e das possíveis consequências que poderiam vir a acontecer. Por isso, conformavam-se com a situação imposta pelos pais ou maridos, e assim viviam submissas. Devido as transformações sociais, industriais e econômicas, a mulher foi ganhando força e coragem para se rebelar contra o estado em que se encontravam. Porém, sabemos que essa busca pela liberdade foi bastante sofrida e ainda é; pois a luta é contínua e as mulheres estão cada fez mais em busca da representatividade social e também da igualdade. De acordo com Butler (2003, p. 18):

> A representação serve como termo operacional no seio de um processo político que busca estender visibilidade e legitimidade às mulheres como sujeitos políticos; por outro lado, a representação é a função normativa de uma linguagem que revelaria ou distorceria o que é tido como verdadeiro sobre a categoria das mulheres. Para a teoria feminista, o desenvolvimento de uma linguagem capaz de representá-las completa ou adequadamente pareceu necessário, a fim de promover a visibilidade política das mulheres. Isso parecia obviamente importante, considerando a condição cultural difusa na qual a vida das mulheres era mal representada ou simplesmente não representada.

Além da visibilidade almejada, o desejo da transformação corporal é evidente, tanto se falando das formigas, como das próprias mulheres, visto que, a busca pelo corpo ideal, perfeito, é algo que a sociedade prega e cultua, julgando-o como um padrão a ser seguido. Na sociedade das formigas, o sonho de qualquer saúva é transformar-se em uma tanajura, pois assim, conquistariam um tamanho maior, um corpo exuberante, seriam desejadas, sendo então, consideradas como um símbolo de beleza e sexualidade.

> O sonho de toda formiga é ser uma tanajura, ter uma bunda grande e exibi-la, sendo elas as armazenadoras dos espermatozoides por um período de até dez anos. Uma tanajura é um símbolo sexual entre os insetos da espécie. As fêmeas atraem os machos, que dão suas vidas por um simples contato físico. Elas podem se acasalar com até dez em um romântico voo nupcial. Este procedimento é comum e natural em todas as colônias, sendo as formigas poligâmicas. (SABINO, 2015, p. 10).

Zaroia no decorrer da narrativa também vai se transformando corporalmente, de uma pequena formiga da colônia das saúvas, ocupando a posição de operária, passa em um determinado momento a assumir responsabilidades maiores e então se torna uma tanajura, liderando a sociedade das formigas, passando a assumir o cargo de rainha e reprodutora.

> Assim, a rainha armazena os espermatozoides, que duram por toda uma vida, tornando os machos vulneráveis e subalternos, justificando a soberania das formigas fêmeas que são verdadeiras heroínas e reprodutoras em potencial. No formigueiro os machos têm pouco poder. Porém apesar de serem soberanas nas colônias, a vida das formigas fêmeas não é fácil. Elas são perseguidas em todos os sentidos. Os homens odeiam a espécie, que enfrenta, também, outros insetos predadores. (SABINO, 2015, p. 12).

Apesar de serem poligâmicas, as formigas já crescidas que são chamadas de tanajuras se respeitam, e o sexo só tem função para fins reprodutivos. Desta maneira, após o voo nupcial onde ocorre o acasalamento, os machos caem e morrem, enquanto as fêmeas seguem vivas gestando os espermatozoides, para que, na posterioridade possam colocar os ovos e gerarem mais formigas, fazendo com que o ciclo feminino de poder permaneça.

O segundo capítulo do conto, chama-se Vida Boêmia; nele é narrada as aventuras de Zaroia pelas noites festivas, juntamente com sua melhor amiga, a cigarra Bico Fino e Tibe o seu verdadeiro e único amor. Conforme Brait (2004, p. 50), as personagens Bico Fino e Tibe podem se encaixar na categoria de adjuvantes, pois "são personagens auxiliares que ajudam a impulsionar os demais personagens" e também a própria protagonista.

> Mesmo com as atribulações do dia-a-dia, Zaroia era conhecida pela vida boêmia que levava. Ela costumava cantar junto com as cigarras no campo, principalmente embaixo do juazeiro, onde havia sombra e folhas verdes, fresquinhas e em abundância, espalhadas pelo chão. Zaroia tinha hábitos nada comuns para uma formiga que aspirava o posto de rainha. (SABINO, 2015, p. 14).

Zaroia era uma formiga realmente especial, pois mesmo sonhando e lutando pelo cargo de rainha, não deixava de ser ela mesma, de aproveitar a vida cantando e dançando com aqueles que poderiam ser considerados seus inimigos. Pois, como bem sabemos, na maioria das histórias da literatura mundial que narram acerca de formigas e cigarras, existe uma grande rivalidade entre as duas espécies, onde a formiga é tida como um ser trabalhador, um exemplo a ser seguido, e a cigarra é apresentada como preguiçosa, aquela que simplesmente gosta de cantar.

Na narrativa de Sabino, formiga e cigarra são amigas, uma não vive sem a outra. O canto e a vivacidade de Bico Fino animava a caminhada de Zaroia que as vezes parecia triste e solitária, mas com a ajuda da cigarra o caminho ficava mais leve e divertido. Vendo a alegria de Zaroia, Bico fino ficava radiante e inspirada para continuar cantarolando suas belas e doces canções. Em ritmo de paz e harmonia, as duas mostravam que, apesar do preconceito pregado ao longo dos anos, é possível uma convivência pacífica entre seres de espécies diferentes.

Além dos ataques humanos, Zaroia e sua turma sofriam os ataques dos outros animais, por exemplo, do sapo Leleu que estava armando um bote para devorar as formigas que ficavam escondidas no alto do juazeiro. O juazeiro, árvore típica do semiárido brasileiro ganha bastante destaque na narrativa de Sabino, a autora sendo nordestina, utiliza de suas memórias para transmitir através do conto alguns aspectos da sua região.

Conforme Halbwachs (1990), a memória individual do indivíduo, surge a partir da memória de um povo, ou seja, de uma coletividade. Desta maneira, as recordações individuais do ser humano são formadas no interior dos grupos, cuja memória está ligada a um plano maior, que é a memória coletiva de cada sociedade. Desta forma, Sabino reconstrói suas memórias com o olhar do presente, levando em consideração todas as experiências vividas no seu passado.

Ainda no segundo capítulo, Tibe é apresentado no conto, e fica nítido o amor impossível entre ele e Zaroia. Primeiramente por ser uma formiga angustiada e com sérios problemas existenciais, totalmente o oposto de sua amada, que mesmo passando por várias dificuldades, sempre esteve de pé, alegre, festejando e celebrando a vida.

> Tibe sofria muito e tinha, no olhar penetrante, uma angústia sem fim. Sua perturbação e impaciência eram decorrentes da indefinição genética. Comumente ele chorava, tendo um, já avançado, quadro de depressão que o impedia de ser feliz. Assim como a grande maioria das formigas, Tibe não sabia quem era seu pai, e isso lhe entristecia muito, tornando-o introspectivo. (SABINO, 2015, p. 15-16).

Mesmo conhecendo Zaroia, Tibe não se animou e continuou sofrendo com seus problemas interiores. Ela compreendia o sofrimento dele, e ele entendia que ela não deveria ficar sofrendo, presa e infeliz ao lado dele, por isso, sempre pedia para que ela continuasse a sair com Bico Fino e que aproveitasse a vida ao máximo. Mesmo as famílias de Tibe e Zaroia sendo rivais, o casamento entre os dois aconteceu, pois, as famílias estiveram de acordo e, por isso, chegamos ao entendimento de que o maior impedimento do amor dos dois, era a distância comportamental que existia entre eles.

No breve capítulo intitulado, O casamento, Zaroia e Tibe finalmente sobem ao altar e festejam com um delicioso banquete de flores. Zaroia como sempre pregava a verdade, fazia questão do casamento, afinal era uma formiga de família e queria respeito perante a sociedade. Porém, a felicidade não durou muito tempo. Após o casamento, Tibe juntamente com outras formigas acabaram morrendo intoxicadas pelo veneno que Seu Noberto havia espalhado na entrada do formigueiro. Desta maneira, Zaroia se entristece com a partida de seu amado e das demais formigas. Na narrativa, não existe nenhuma evidência de que o casal houvesse consumado o casamento, com o ato do acasalamento, já que Tibe não pretendia ter filhotes.

> [...], Mas tibe esnobava todas as fêmeas. Ao saber, de Dona Biruta, a revelação repentina de que ele foi fruto de uma aventura nas alturas e que o pai morreu após sua fecundação, decidiu que, por uma questão de princípios, não cometeria o mesmo deslize. Tibe culpava a mãe pela morte do pai. (SABINO, 2015, p. 16).

Desta maneira, Zaroia viu-se desamparada, totalmente sem família. Decidiu então formar uma nova colônia e tornar-se rainha da mesma. Em pouco tempo, outras formigas foram se juntando para o reinado de Zaroia que logo tornou-se totalmente povoado. Conforme Sabino (2015, p. 27): “as formigas retirantes formaram uma grande fila e, por onde passaram, levavam mais um bando, fortalecendo o grupo para a formação da nova colônia”.

No quarto capítulo, o novo grupo de Zaroia sofre um novo ataque, agora das crianças famintas da comunidade do Morro dos Ventos. O hábito de caçar as formigas

tanajuras, e posteriormente frita-las é algo bastante comum na região nordeste do Brasil, e é considerado por muitos moradores, como um prato típico. As crianças da narrativa, não caçam as formigas apenas por diversão ou porque querem saborear um prato regional, mas buscam as tanajuras por necessidade, por questões de sobrevivência, pois a pobreza na região é tamanha, que não há outro alimento para ser consumido, além das formigas.

> As crianças foram para casa a fim de transformar as tanajuras em um delicioso prato típico. Um verdadeiro banquete, servido como se fosse caviar. Em uma frigideira velha, preparavam a deliciosa iguaria. Para fazer o prato, as crianças lavavam todas as tanajuras e, em um nítido processo de higienização, separavam o abdômen, que é a parte comestível, fritando-as em óleo de soja até que suas bundinhas inchassem chegando a um formato de amendoim. Depois, comiam tudo com farinha e café torrado no pilão e feito no fogo de lenha. (SABINO, 2015, p. 32).

Através desse trecho da narrativa, notamos que a descrição dos fatos é bastante minuciosa, e que realmente só quem já vivenciou essa experiência poderia contar. No caso, Sabino, já vivenciou e certamente era uma das crianças que estava de baixo do juazeiro procurando as tanajuras.

Quando analisamos uma obra temos várias possibilidades de análise e entendimento, conforme o contexto em que estamos situados. Segundo Candido (2000), vários fatores podem contribuir para chegarmos ao nível de compreensão, como por exemplo, os fatores externos vinculados ao tempo e a questão social, o fator individual do autor e, por fim, o resultado final que é o texto, que pode conter todos esses elementos descritos e muitos outros.

> [...] uma obra é uma realidade autônoma, cujo valor está na fórmula que obteve para plasmar elementos não-literários: impressões, paixões, ideias, fatos, acontecimentos, que são a matéria-prima do ato criador. A sua importância quase nunca é devida à circunstância de exprimir um aspecto da realidade, social ou individual, mas à maneira por que o faz. No limite, o elemento decisivo é o que permite compreendê-la e apreciá-la, mesmo que não soubéssemos onde, quando, por quem foi escrita. Esta autonomia depende, antes de tudo, da eloquência do sentimento, penetração analítica, força de observação, disposição das palavras, seleção e invenção das imagens; do jogo de elementos expressivos, cuja síntese constituía sua fisionomia, deixando longe os pontos de partida não-literários. (CANDIDO, 2000, p. 33).

Esses elementos não-literários seriam o ponto de partida para a leitura do texto, pois consequentemente o público teria a missão de desvendar a pluralidade de significados que um texto literário carrega e não ficariam presos a esses elementos que são apenas suporte e complemento para a análise e interpretação. Conforme Candido (2000, p. 34): “a literatura é um conjunto de obras, nem de fatores nem de autores. Como, porém, o texto é a integração de elementos sociais e psíquicos, estes devem ser levados em conta para interpretá-lo”. Desta maneira, a obra literária é independente, e o que importa é o que o texto exprime, entretanto, uma pesquisa sobre a vida do autor ou

de um momento histórico e cultural podem esclarecer a realidade superior de um texto, ajudando sua compreensão.

Com o ataque das crianças famintas, metade da colônia foi destruída novamente. Zaroia estava deprimida e desestimulada com tantas tragédias, tudo o que ela mais desejava era viver em paz, sem ameaças e destruições. Totalmente desolada e sem forças até para cantar. A cigarra muito preocupada com a situação da formiga, resolveu organizar uma festa de carnaval fora de época para anima-la, a partir desse acontecimento, se inicia o quinto capítulo da narrativa, intitulado como A grande festa.

Como Zaroia já havia conseguido tornar-se a rainha da colônia, ganhou um camarote para curtir a folia. Durante a festa a formiga deu várias entrevistas contando os planos para o futuro, como se nenhum problema houvesse lhe afetado. Zaroia estava muito animada, sambou a noite toda e esqueceu de seus problemas, ficou louca para descer na rua e se juntar a todas as formigas, porém a baixa visão a causava receio, pois tinha medo de que algo de ruim pudesse acontecer.

Depois do carnaval Zaroia passou a ter um novo ânimo, inclusive passou na banca de jogos de azar e resolveu fazer uma aposta. Por surpresa, a formiga ganhou a aposta feita no jogo do bicho. Feliz, Zaroia tinha planos, iria construir uma muralha para viver tranquila sem o ataque dos predadores. No entanto, como alegria de pobre dura pouco, no dia do recebimento da premiação, a formiga, agora milionária deu uma festa para todos os insetos, porém ao receber o prêmio, descobriu que a organizadora dos jogos, a abelha Aluana havia morrido, vítima de uma queda em uma panela de mel. Desta forma, não houve mais premiação, e Zaroia viu-se pobre novamente.

Pobre e sem expectativas de que conseguiria um dinheiro para realizar o sonho de ter um formigueiro seguro, Bico Fino sugeriu a Zaroia, que ela simulasse loucura para a perícia médica da previdência, pois assim, receberia o benefício da aposentadoria, e com o dinheiro poderia ter um lar mais digno, longe dos predadores. Em meio a esse conflito, tem-se o início do sexto e último capítulo da narrativa, chamado de A falsa loucura.

Fingindo um surto de loucura, Zaroia procurou a casa psiquiátrica para uma consulta com o doutor Abiudo, no entanto, o médico mosquito constatou que a formiga não era louca e pediu para que a mesma se retirasse, gerando uma grande discussão com sua paciente. Zaroia transtornada e com muita raiva, acabou entrando no lugar de um paciente realmente louco que estava sendo encaminhado para a internação. Dentro da clínica, Zaroia refletiu e chegou à conclusão de que dinheiro nenhum seria capaz de comprar a sua liberdade.

Livre da clínica onde ela mesma havia entrado, por livre e espontânea vontade, a formiga seguiu seu rumo, mais uma vez, recomeçando a sua história. Embaixo de uma árvore, ao lado do rio, Zaroia encontrou a paz e a tranquilidade que tanto procurava. Ela e a amiga Bico Fino, passavam as tardes cantando e assim atraiam novos insetos para o local que adotaram como sendo o reino da alegria. Zaroia deitada em sua rede lembrava-se de Tibe. Embalada pelo amor e pela saudade escrevia canções de amor para o amado. Todos os dias ela recitava poemas à beira do rio, Bico Fino emocionada assoviava embalando o momento com uma doce sinfonia.

3 Considerações finais

A temática desenvolvida na obra de Sabino rompe com os padrões convencionais da literatura infantil e juvenil. A narrativa provoca no leitor uma viagem reflexiva diante

das relações sociais da sociedade contemporânea. Em Sabino, os personagens não estão dispostos como seres superiores ou divinos, com poderes mágicos, eles são cidadãos comuns com necessidades, satisfações, vontades, desejos e conquistas. Por esta razão, o leitor é motivado a prosseguir na leitura, pois a obra não determina quem será o vencedor, pelo contrário, estabelece uma relação de constante busca, pois nada está pronto e acabado, com uma prescrição final do enredo. A cada capítulo são elaborados novos olhares e perspectivas, em que o enredo é construído a partir do leitor e em parceria com ele.

Desta maneira, o leitor é convidado a compreender que as conquistas humanas, anseios e desejos não acontecem exclusivamente pela apropriação da matéria ou da força física, mas sim, através da sabedoria, visto que, o desenvolvimento social sem o conhecimento causa a segmentação dos valores humanos ou desnudam-nas da condição do ser gente.

A protagonista Zaroia, pode ser vista como a alegoria de uma mulher, visto que, seus comportamentos e atitudes não coincidem com um de um animal, mas sim, de um ser humano. Além disso, a formiga propõe que os sonhos não têm limite, pois, mesmo com seu comprometimento visual, estrabismo e alto grau de miopia, não se privou da vontade intensa de viver. Zaroia, não permitiu se anular, mesmo quando seus olhos poderiam comprometer suas conquistas, buscava meios para superar as limitações.

Por fim, o conjunto da obra de Sabino mostra ao leitor que esse processo de embate social entre espécies distintas, deveria ser superado, já que, cada grupo tem a sua organização cultural, e que as relações sociais deveriam estar baseadas na solidariedade e no bem-estar de toda comunidade, sem distinções ou desigualdades.

Referências

BUTLER, Judith R. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BRAIT, Beth. **A personagem**. São Paulo: Ática, 2004.

CANDIDO, Antonio. **A formação da literatura brasileira**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000.

FREYTAG, Rosane Salete. O fantástico mundo das relações sociais de Zaroia. In: DIAS, Marieta Prata de Lima; ROQUE-FARIA, Helenice Joviano (Orgs.). **Cultura e Identidade: Discursos II**. São Paulo: Ensino Profissional, 2009.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Lais Teles Benoir. São Paulo: Centauro, 2004.

SABINO, Maria da Paz. **O mundo fantástico da formiga Zaroia**. Tangará da Serra: Ideais, 2015.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PERCEPÇÕES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Adriana Kelly Bandeira de ARAÚJO
Ana Paula HARTMANN
Sama Paula da COSTA
Escola Municipal de Educação Básica Ana Cristina de Sena Sinop/MT

RESUMO: O presente artigo discorre acerca da alfabetização e letramento na perspectiva do aprimoramento das práticas pedagógicas do professor alfabetizador. A alfabetização e o letramento presentes nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores se somam, pois alfabetizar é ensinar a ler e a escrever, é capacitar o sujeito para codificar e decodificar, para que se possa utilizar a língua e a escrita adequadamente. Em uma sociedade em constante transformação, exige muito mais do que apenas ensinar a ler a e a escrever, o professor tem o papel de ensinar a ler e a escrever de modo que faça sentido para as crianças o uso dessa leitura e escrita na sociedade. Embora sejam processos distintos, ambos são inerentes, e não podem ser trabalhado isoladamente como coloca Soares (1998, p. 47) "Alfabetiza e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e escrita". A pesquisa objetiva, elencar algumas reflexões com relação à alfabetização e ao letramento, conhecer os posicionamentos e dificuldades encontradas ao longo da carreira escolhida. A pesquisa é de cunho teórico embasada nos estudos de autores como: Ana Teberosky, Emília Ferreiro, Ângela B. Kleiman, Magda Soares entre outros. É possível perceber com as leituras feitas que os professores alfabetizadores estão mais reflexivos ao longo de suas trajetórias profissionais. Embora o início das aprendizagens ocorra na universidade é no exercício da prática, na busca por novos saberes, e nas interações com o contexto que agregam na formação do professor. Ponderar uma aprendizagem, onde além de ler e escrever o professor propicie as crianças práticas sociais de leitura e escrita para que esses sejam capaz de interpretar o mundo a sua volta e poder exercer sua cidadania vem tornando-se essencial. A alfabetização é um processo amplo, complexo e que apresenta vários desafios. O sistema educacional brasileiro vem passando por constantes modificações visando garantir a melhoria no processo de alfabetização. São notórios que estão havendo na educação, porém quando se refere a alfabetizar devemos considerar que é processo complexo e ao mesmo tempo ímpar, não limitando apenas a codificar e decodificar. Naverdade, os alfabetizadores utilizam se de várias estratégias de ensino para que alunos dominem a língua materna, dentre essas estratégias estão a alfabetização sintética que consiste em soletração, silábico e fônicos, e a sintética que são as estruturas mais simples como fonemas e sílabas. Prepondero que é necessário ir além, buscar junto ao letramento expandir e aprimorar o mundo das letras.
PALAVRAS-CHAVE: Educação; ensino fundamental; alfabetização.

1 Introdução

Em uma sociedade em constante transformação exige muito mais do que apenas ensinar a ler a e a escrever, o professor tem o papel de ensinar a ler e a escrever de maneira que saibam fazer uso dessa leitura e escrita na sociedade. Embora sejam

processos distintos, ambos são inseparáveis, e não podem ser trabalhado isoladamente como coloca Soares (1998, p. 47) ”Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e escrita”.

Ponderar uma aprendizagem, onde além de ler e escrever o professor propicia as crianças práticas sociais de leitura e escrita para que esse seja capaz de interpretar o mundo a sua volta e poder exercer sua cidadania vem tornando-se essencial.

É sabido que a base da educação começa com a alfabetização, porém é um processo amplo, complexo e que apresenta vários desafios. O sistema educacional brasileiro vem passando por constantes modificações visando garantir a melhoria no processo de alfabetização. São notórios que estão havendo na educação, porém quando se refere a alfabetizar devemos considerar que é processo complexo e ao mesmo tempo ímpar, não limitando apenas a codificar e decodificar. Na verdade, os alfabetizadores utilizam se de várias estratégias de ensino para que alunos dominem a língua materna, dentre essas estratégias estão a alfabetização sintética que consiste em soletração, silábico e fônicos, e os analíticos que são as estruturas mais simples como fonemas e silabas.

Este artigo buscou compreender como ocorrem as práticas de alfabetização, observando as práticas e estratégias do professor alfabetizador.

2 Alfabetização: um processo contínuo

Para Azevedo (1964) o Brasil do século XV dava prioridade principalmente às escolas de ensino elementar e aos colégios que preparavam os que pertenciam a elite para cursos superiores. Esse método vigorou por mais de 200 anos, até a expulsão dos jesuítas por Sebastião Jose de Carvalho e Melo o Marquês de Pombal o que acarretou em uma desorganização na educação brasileira, visto que embora o método, apresentasse como religioso e voltado para igreja, ainda assim era o único até então. Azevedo (1964, p.49) corrobora “a primeira grande e desastrosa reforma de ensino no Brasil”. Contudo essa reforma desastrosa ou não, significou para o Brasil a primeira reforma educacional, pois a educação foi tirada do poder dos religiosos e delegada ao Estado.

De acordo com o autor, em meados do século XIX, a educação continuava sem grandes perspectivas foi nada ainda tinha sido criado, perto da educação trazida pelos jesuítas, portanto não havia ainda um trabalho educacional no país. A educação não tinha ainda a sua relevância reconhecida na perspectiva da melhoria dos membros da sociedade. Em 1820 D. Pedro I, declara a independência do Brasil e quatro anos depois autoriza a primeira Constituição de Brasil. Em 1834 por intermédio de um Ato Adicional na Constituição vigente reformulou ainda mais a educação, pois o ensino elementar, secundário e as formação dos professores deixou de ser cargo das províncias, fato esse que evidenciou a descentralização da educação de um único poder Romanelli (1985, p. 40) esclarece:

> O que ocorreu a contar de então foi a tentativa de reunir antigas aulas régias em liceus, sem muita organização. Nas capitais foram criados os liceus provinciais. A falta de recursos, no entanto, que um sistema falho de tributação e arrecadação da renda acarretava, impossibilitou as Províncias de criarem uma rede organizada de escolas. O resultado foi que o ensino primário foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas, sobrevivendo à custa do sacrifício de alguns mestre-escola, que,

> destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar.

Segundo a pesquisadora, o Brasil foi passando por diversas reformas até chegar à discussão sobre Lei de Diretrizes Básicas, porém o os fatos históricos explicitam que desde o inicio a educação brasileira priorizou a classes sociais com melhor poder aquisitivo. A democracia na educação foi ocorrendo ao longo do tempo, e ainda na contemporaneidade está sempre se reformando visando um melhor atendimento aos que dela necessitam.

Com o desenvolvimento das sociedades a aquisição e o domínio da escrita passaram a ser fundamental, fazendo da alfabetização um elemento social de suma relevância, a escrita e consequentemente a leitura, ajudam a melhorar a qualidades de vida das pessoas.

Quando falamos em alfabetização não nos remetemos apenas ao aprendizado do alfabeto, mais na ação de alfabetizar, pois uma vez que conhecemos o alfabeto e suas significações usamos para nos comunicar, promovendo um conhecimento amplo e mútuo, que vai além da ação do código escrito. Partindo desse contexto o ato de alfabetizar não é meramente codificar e decodificar, a escrita representa muito mas, é um meio de entender e interpretar o que se ler e consequentemente utilizar na vida social. Alfabetizar advém da palavra alfabeto. Oliveira (2002, p. 169) nos exemplifica a palavra alfabeto, segundo a mesma:

> A palavra alfabeto deriva das duas primeiras letras do sistema grego, alfa e beta. Alfabetizar, em todas as línguas e em todos os tempos atuais, significa, originariamente, aprender a usar o alfabeto para escrever e ler. Alfabetizar significa saber identificar sons e letras, ler o que já está escrito, escrever o que foi lido ou falado e compreender o sentido do que foi lido e escrito.

Portanto uma pessoa alfabetizada tem sua socialização podendo exercê-la na sociedade na qual está inserida. Na visão de Soares (2003, p. 15) esse é um conhecimento ímpar que o individuo leva por toda a vida, podendo se tornar cada vez mais amplo e presente, segundo a autora citada:

> É verdade que, de certa forma, a aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral, é um processo permanente, nunca interrompido. Entretanto, é preciso diferenciar um processo de aquisição da língua (oral e escrita) de um processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita); este último é que, sem duvida, nunca é interrompido.

Ainda segundo a autora a alfabetização é contínua e abrangente, portanto não é um momento que ocorre na vida do educando, a mesma apresenta três pontos de vista que embasam essa perceptiva. No primeiro a alfabetização é posta como um processo onde se adquire os códigos da escrita e habilidades de leitura. Soares (2003, p. 15) enfatiza que:

> Alfabetizar significa adquirir a habilidade de decodificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em oral (ler). A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler).

Considerando esse ponto de vista alfabetização significa codificação e decodificação dos signos (escrita), o ler e o escrever.

No segundo ponto que a autora aborda que a alfabetização passa a ter um significado mais amplo, no intuito na compreensão desses códigos escritos, que objetiva que o individuo em processo de alfabetização possa compreender e interpretar a seu modo.

O terceiro ponto que a autora aborda os conceitos de alfabetização, considerando aspectos como idade do individuo a ser alfabetizado, grupo social em o mesmo encontra se inserido e outros. “O conceito de alfabetização depende, assim, de características culturais, econômicas e tecnológicas” (SOARES, 2003, p. 17),

Considerando esses pontos abordados pela autora alfabetização vai muito além codificar e decodificar letras e sons exerce uma função essencial dentro da sociedade, pois o segundo e terceiro pontos aludidos acima, nos remete a pensarmos na atuação desse sujeito mediante a sociedade na qual este esta inserido, e qual será seu papel sendo capaz de compreender o mundo a sua volta.

Historicamente a alfabetização veio passando por mudanças, se antes era vista como um processo onde, bastava saber decodificar as letras, na contemporaneidade visa propiciar uma alfabetização onde se consiga compreender e interpretar, para que tal conhecimento forme um individuo crítico, e atuante no meio onde se encontra. Essa mudança vem ocorrendo de maneira gradativa nas ultimas décadas, conceituando alfabetização como algo capaz de modificar o modo vida, influenciando de maneira positiva no cotidiano das pessoas. Como pontua Amaral (2001, p. 76):

> Nesse sentido, é um conceito complexo que engloba, além de um conjunto de comportamentos individuais, como habilidades técnicas de leitura e escrita, um conjunto de comportamentos sociais. Portanto, as habilidades técnicas só poderão ser entendidas quando relacionadas às necessidades, aos valores e às práticas sociais do grupo em que sujeito está inserido.

Percebemos que os conceitos de alfabetização se modificam com o tempo em uma sociedade, que esse conceito vem ganhando ainda mais significado, considerando que a alfabetização se amplia constantemente. Recentemente um novo termo foi atrelado ao conceito de alfabetizar, vem sendo usado por autores como Magda Soares, o letramento, se por lado alfabetizar significa aprender a ler e a escrever. O letramento vem em uma perspectiva mais abrangente, segundo a autora “é ação ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2006, p. 47).

Partindo desse pressuposto o letramento seria uma ação auspiciosa no sentido de propiciar a leitura e a escrita a e o mesmo tempo proporcionando interpretação e compreensão do que dessa leitura e escrita, possibilitando uma participação mais ativa em sociedade no âmbito social, econômico e cultural. Portanto a alfabetização e o letramento são indissociáveis, pois um é o complemento do outro, visando uma aprendizagem que vai além da decifração de códigos, mas que de fato faça com o individuo ascenda intelectualmente.

A alfabetização historicamente sempre foi vista como instrumento que viabiliza o saber, e que precisa ser pensada e alargada como o passar do tempo, pois se tornou de suma relevância nas sociedades. MortattI (2000, p. 21) afirma que:

> Tanto naquela como em nossa época, a alfabetização é apresentada como um dos instrumentos privilegiados de aquisição de saber e, portanto, de esclarecimento das "massas". Torna-se, assim, necessário implementar o processo de escolarização das práticas culturais da leitura e da escrita, entendidas, do ponto de vista de um certo projeto neoliberal, como fundamentos de uma nova ordem política, econômica e social. Desse modo, problemas educacionais e pedagógicos, especialmente os relativos a métodos de ensino e formação de professores, passam a ocupar não apenas educadores mas também administradores, legisladores e intelectuais de diferentes áreas de conhecimento.

A alfabetização precisa ser pensada no intuito de atender as necessidades dos indivíduos, para tanto precisa também de um projeto voltado para essas necessidades, com professores preparados e métodos que possam tornar os cidadãos participativos na sociedade. Ferreiro (1999, p.47) diz que "a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola é que não termina ao finalizar a escola primária". Portanto evidenciando que esse processo é contínuo.

2.1 A formação e as práticas do professor alfabetizador

A formação docente é um tem tão relevante, em tempos de relacionamentos cada vez mais difíceis, esses profissionais que desenvolvem sua ação docente em uma das fases primordiais da chamada escolarização sistematizada. Fase em as crianças começa a ter os primeiros contatos com a leitura e a escrita propriamente dita, onde ainda não dominam essas habilidades, e começam o processo de conhecimento, onde pode apropriar-se de conhecimentos que lhes oportunizarão uma linguagem embasada na escrita. As dificuldades do oficio educacional juntamente com as imposições pertinentes a fase da alfabetização necessitam ser consideradas na formação seja inicial ou continuada, dos docentes.

Uma vez que é na alfabetização que as crianças começam a compreender o mundo através da linguagem. "linguagem em movimento da qual se apropriam e na qual se constituem." (ZACCUR, 1999, p. 106). Entretanto apenas adquirir conhecimentos específicos a alfabetização e estratégias de alfabetizar, não são suficiente, é preciso uma formação profissional alicerçada na prática, ou como sugere Shön, citado por Garrido (2002), uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção do conhecimento.

Os saberes para alfabetizar constituídos ainda na graduação fundamentada no ensino, pesquisa e extensão, de cada instituição de cada universidade, proporciona aprendizagens contextualizadas, de forma que a formação docente seja uma construção, em conjunto com que ira aprender. Há ainda aprendizagens provenientes da pratica docente, que fazem parte do processo de se tornar um professor alfabetizador.

Suas experiências e as experiências compartilhadas que lhe possibilitará aprender com aqueles a sua volta. Tal formação viabiliza o desenvolvimento do profissional, "quando o sujeito sente-se envolvido, a possibilidade de ser abre-se à reflexão, enquanto a prática converte-se em experiência vivida e refletida." (HERNANDEZ, 2006, p. 10). O professor está em constante processo de formação, pois a

formação docente precisa ser continua, o professor deve sempre está em busca de novos saberes que complementem, e aprimoram o que já se domina.

Considerando esse pressuposto a formação "não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal" (NÓVOA, 1997, p. 25). Os cursos são importantes no sentido que há uma imposição aos professores continuidade da formação, porém devem ser voltados para a reflexão de sua prática, visando sempre melhorá-la no sentido de proporcionar uma aprendizagem de qualidade. O professor precisa alfabetizar, e ensinar a pensar, pesquisar, comunicar-se e muito mais. Portanto media o conhecimento no intuito de torna-lo mais significativo para quem aprende.

Poersch (1990, p. 37), quando fala sobre o professor alfabetizador salienta que este profissional deve sim conhecer a língua que ensina:

> O alfabetizador é um profissional do ensino de línguas e, como tal, além do domínio e das técnicas pedagógicas deve possuir sólidos conhecimentos linguísticos tanto da língua, enquanto meio de comunicação, quanto sobre a língua, enquanto objeto de análise.

O professor dessa sociedade cada dia mais exigente auxilia na construção e na organização da aprendizagem, o professor precisa adquirir novos saberes, ser capaz de refletir e sistematizar tais conhecimentos. Sendo assim o professor deve ser conhecedor das estruturas e de como funciona a língua. Poersch (1990, p. 44) diz que "o objetivo do alfabetizador é transportar a criança do domínio do código oral para o domínio do código escrito", ou seja, ensinar à criança as formas de escrever.

Considerando a formação e as praticas docentes, o professor alfabetizador dado às particularidades do ensinar a ler e a escrever, os saberes articulam-se ás varias extensões das praticas educativas, pois sua prática pedagógica se fundamenta em concepções de saber e também de aprendizagem. Paulo Freire, considerado por Gadotti (2002) como um dos maiores educadores da atualidade, diz em sua teoria do conhecimento que o processo no qual o educador e o educando aprendem simultaneamente contribui para o aperfeiçoamento de ambos. Ainda neste sentido Ferreiro (2001) enfatiza que o processo de alfabetização não depende apenas do professor alfabetizador, esclarecendo que quem aprende também deve reconstruir uma relação entre linguagem oral e escrita para se alfabetizar.

Existem diversas estratégias de alfabetização no sentido de tentar garantir uma eficácia no processo de alfabetização, as mais utilizadas são sintético e analítico. Nas estratégias sintéticas o professor começa com soletrações, silábicos e fônicos. No analítico inicia a aprendizagem com estruturas digamos mais simples para os alunos, como as letras e as silabas, para só posteriormente inserir palavras, frases e textos. De acordo com Ferreiro e Teberoski (1999, p. 21):

> O método sintético insiste, fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito, entre som e grafia. Outro ponto chave para esse método é estabelecer a correspondência a partir dos elementos mínimos, num processo que consiste em ir das partes ao todo.

As estratégias analíticas já iniciam com a complexidade da língua, letras, silabas, fonemas, como as próprias autoras argumentam "O método analítico é o

reconhecimento global das palavras ou das orações; a analise dos componentes é uma tarefa posterior" (FERREIRO e TEBEROSKY 1999, P. 23). Essa estratégia de alfabetização é bastante utilizada por professores alfabetizadores, para a inserção da leitura e da escrita, tedendo tornar a criança alfabetizada. Embora as aquisições dos códigos linguísticos sejam complexos, tais estratégias servem de apoio ao professor, pois neste processo devem ser considerado que existem outros fatores que podem influenciar na aprendizagem da leitura e da escrita. Ressalto ainda que tais estratégias não servem para determinar a aquisição da leitura e da aprendizagem, são apenas estratégias de ensino, como coloca Ferreiro (2001, p. 29 e 30):

> Se aceitarmos que a criança não é uma tabula rasa onde se inscrevem as letras e as palavras segundo determinado método; se aceitarmos que o "fácil" e o "difícil" não podem ser definidos a partir da perspectiva do adulto, mas da de quem aprende; se aceitarmos que qualquer informação deve ser assimilada (e, portanto transformada) para ser operante, então deveríamos também aceitar que os métodos (como sequência de passos ordenados para chegar a um fim) não oferecem mais do que sugestões, incitações, quando não práticas rituais ou conjunto de proibições. O método não pode criar conhecimento.

Acrescento que embora as autoras se refiram a métodos, prefiro mencionar estratégias pois, nem todas as atividades que darão certo com determinado aluno, darão com todos, sendo assim é necessário, sempre utilizar-se de diversas estratégias que busquem viabilizar o processo de ensino aprendizagem na alfabetização, considerando que cada aluno aprende de maneira de diferente e em tempos diferentes.

Nessa perspectiva Soares (2004, p. 47) diz que a alfabetização é a "ação de ensinar/aprender a ler e a escrever", é ensinar a ler e a escrever para torná-lo alfabetizado. Portanto esse processo de alfabetizar visa viabilizar a construção do conhecimento pela criança, criando condições para que ela desenvolva suas capacidades no aprender a ler a escrever. Saliento ainda que não considerar a linguagem trazida por esses alunos para sala de aula, é não valorizar o seu conhecimento prévio.

Por isso o professor alfabetizador deve orientar dentro da língua padrão, mas sem desmerecer o que o aluno trás, assim poderá contribuirá para a inserção do letramento o que acaba por promover alunos críticos. Ainda que o processo de alfabetizar tenha se consolidado durante muito tempo, como uma maneira mecânica de decifrar códigos, devido a revolução industrial que naquela época só visava lucros, numa sociedade cada vez mais capitalista. Tal forma de alfabetizar não é considerada eficaz, pois embora o indivíduo domine o ler e escrever se torna alienada nas questões sociais que exigem criticidade e posicionamento.

Com as constantes transformações na educação e consequentemente nas estratégias de alfabetizar busca-se a formação não só para o lê e escrever, que esse seja capaz de lê e se posicionar sobre o que está lendo, Freire (1987) ressalta que a alfabetização deve libertar o homem de suas alienações.

Ser um profissional competente requer um domínio de habilidades inerentes a sua área de atuação (SCHON, 1992), por isso conhecer a língua que ensina faz-se necessária ao alfabetizador, é o primeiro passo. A formação do professor seja ela de boa ou má qualidade com certeza refletirá na formação dos que aprendem, de maneira positiva ou negativa. O professor a partir do que já domina tem condições de perceber as dificuldades de seus alunos, pode atuar com mais precisão, e realizar um trabalho

voltado para as necessidades de cada aluno. Podendo assim contribuir para que esse aluno torne-se critico e reflexivo, considerando a linguagem como ferramenta de inserção do aluno, além de alfabetizar na perspectiva do letramento. IMBERNÒN (2005, P.32) esclarece a cerca da formação do professor "a competência profissional, necessária em todo o processo educativo, será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão".

Como forma de avaliação do programa, e para verificar as metas estão sendo alcançadas, serão aplicadas às crianças do segundo ano, duas provas (Provinha Brasil), uma no início e outra ao final do ano e, anualmente será aplicada pelo INEP. Uma avaliação externa as crianças que completarem o ciclo de alfabetização para verificar a qualidade da aprendizagem da criança. Logo, no primeiro ano do curso, o professor alfabetizador terá seu empenho avaliado conforme os resultados da prova aplicada aos alunos.

A Avaliação Nacional da Alfabetização ANA aplicada aos alunos do terceiro ano da alfabetização, irá fornecer os indicadores sobre a aprendizagem dos alunos ao final do ciclo de alfabetização.

A pesquisa se orientou pela abordagem qualitativa, segundo Minayo (1994, p.22) permite compreender com profundidade o "mundo dos significados das ações e relações humanas que é um lado não perceptível e captável em equações médias e estatísticas".

Para Turato (2005), as pesquisas que utilizam o método qualitativo devem trabalhar com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões. Não tem qualquer utilidade na mensuração de fenômenos em grandes grupos, sendo basicamente úteis para quem busca entender o contexto onde algum fenômeno ocorre. Em vez da medição, seu objetivo é conseguir um entendimento mais profundo e, se necessário, subjetivo do objeto de estudo, sem preocupar-se com medidas numéricas e análises estatísticas. Cabe-lhes, pois, adentrar na subjetividade dos fenômenos, voltando a pesquisa para grupos delimitados em extensão e território, porém possíveis de serem abrangidos intensamente. (Apud JARDIM e PEREIRA, 2009, p.3).

A técnica para a coleta de dados foi o questionário, entregues para quatro professoras que trabalham com alfabetização em escolas do município de Sinop/MT.

3 Conclusão

O início da escolarização, correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, é uma etapa primordial que constrói a base para a educação do educando. Essa etapa requer um olhar especial, porque é onde a criança inicia a vida escolar, essas crianças constroem ao longo desse tempo escolar sua autonomia e identidade através do que é desenvolvido com elas. A escola nos anos iniciais da vida da criança exerce um papel de transformador, e tem como objetivo a formação de cidadãos conscientes da sua responsabilidade social, para Saviani (1997) é pelas relações sociais, e pela educação que o homem se desenvolve e, portanto, não existe sociedade sem educação.

A escola é a principal mediadora dos saberes necessários para que as pessoas adquiram as aprendizagens possíveis, para que desenvolvam capacidades e habilidades, de maneira que possam viver e até interferir nas transformações da sociedade.

O professor é o responsável por essa mediação do conhecimento com os alunos considerando sua formação, pois os desafios encontrados dentro da escola exigem um trabalho educativo, e uma postura profissional para que se consiga alcançar os objetivos. O professor não é um transmissor de conhecimento, o professor media a construção do

conhecimento, e este sabe que exerce o saber–refletir, através de suas práxis oportunizando saberes.

Buscou se ainda identificar o processo de aprendizagem através das atividades propostas, fundamental para o professor alfabetizador. A valorização dos saberes da prática permite às professoras se reconhecerem como parte integrante e fundamental do processo de construção profissional e a importância da teoria na condução da prática.

Uma prática educativa voltada para desenvolvimento de uma alfabetização na perspectiva do letramento exige à elaboração de atividades dirigidas aos alunos e que este seja o protagonista no processo de ensino aprendizagem. A pesquisa evidenciou alguns limites na formação das professoras, que podem ser relacionados à formação inicial, assim como também à continuidade da formação, visto que os professores se posicionam ante a experiência profissional e a sua relação com o conhecimento.

Para finalizar ressalto que essa pesquisa abordou apenas alguns aspectos em relação à alfabetização e ao letramento nas percepções das práticas pedagógicas, e que novas pesquisas deverão ser realizadas, no sentido de obter um aprofundamento teórico, bem como aprofundar outros dados relacionados com temática em questão.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional:** regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; MORAIS, Artur Gomes; FERREIR, Andréa T.B. **As práticas cotidianas de alfabetização:** o que fazem as professoras? Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 38 maio/ago. 2008

AMARAL, C. W. **Alfabetizar para quê?** Uma perspectiva crítica para o processo de alfabetização. Campinas. São Paulo. Komedi, 2001.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964. Obras completas v. 13.

BATISTA, Helenildes Maria de Albuquerque. **A prática pedagógica dos professores do ensino médio do CEFET – PI:** desvelando concepções de avaliação da aprendizagem. Teresina: 2007

BELLO, José Luiz de Paiva. **Educação no Brasil:** a História das rupturas. In: Pedagogia em Foco. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>. Acesso em: 31/10/2015.

BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari**. Investigação qualitativa em educação** – Uma introdução à teoria e os métodos. Trad. Maria João Álvares Etalli. Ed. Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual do pacto:** Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece. Brasília, DF, 2012.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização sem o ba-bé-bi-bó-bu:** Por um construtivismo não psicogenético. In: III Congresso Paranaense de Alfabetização. São Paulo. Scipione. 1999.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu.** São Paulo: Scipione, 1998.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB Fácil –** Leitura Crítico-compreensiva artigo a artigo: Editora Vozes, Petrópolis, 8a . edição, 2002

DIAS, Marieta Prata de Lima. **Metodologia da Pesquisa em Educação Especial**. Sinop. UNEMAT EDITORA, 2005

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Pesquisa com o cotidiano**. Educ. Soc., jan./abr. 2007,vol. 28, n. 98, p. 73 – 95. ISSN 0101-7330.

FERREIRO, Emilia. **Com Todas as Letras**/ Emilia Ferreiro; 5. ed. Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes; retradução e cotejos de texto Sandra Trabucco Valenzuela. – São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, Emilia. **Psicogênese da Língua Escrita**/ Emilia Ferreiro e Ana Teberosky; trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre Alfabetização**. 23. Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões Sobre Alfabetização.** São Paulo, Cortez, 2001.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO. **O momento atual é interessante porque põe a escola em crise**. Entrevista concedida à Revista Nova Escola. São Paulo: Abril, Out. 2006. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/momento-atual-423395.shtml>. Acesso em: 23/11/2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação:** da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Sociedade & Educação. Campinas, v.33, n.119, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.phptA. Acesso 19/11/2015.

GADOTTI, Moacir. **Histórias das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato; ALMEIDA, Patrícia Sousa. **Pergunta-resposta:** como o par dialógico constrói uma aula na alfabetização. Rev. bras. linguist. apl., Belo Horizonte , v. 9, n.12009 .Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php..acesso em 28/10/ 2015. http://dx.doi.org/10. 1590/S1984-63982009000100007.

HERNANDEZ, Fernando; SANCHO, Juana Maria. **A formação a parir da experiência vivida.** Pátio Revista Pedagógica, Porto Alegre, ano 10, n. 0, p.9-11, Nov. 2006/jan.2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

JARDIM, Anna Carolina Salgado; PEREIRA, Viviane Santos. **Metodologia Qualitativa:** É Possível Adequar As Técnicas De Coleta De Dados Aos Contextos Vividos Em Campo?

SOBER, 45º Congresso Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural. Porto Alegre, 26 a 30 de julho de 2009.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.) **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In:

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social-Teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAIS, Artur G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem pra a alfabetização? In MORAIS, Artur G.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C; LEAL, Telma F. **Alfabetização:** apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo**. Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004. 136 p.

MOURA, Dayse Cabral. **Por trás das letras:** o ensino do sistema de notação alfabética na Educação de Jovens e Adultos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

NUCCI, E.P. **Alfabetizar letrando...** Um desafio para o professor. In: Alfabetização e letramento. Campinas, Sp: Komedi, 2001.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores:** um breve panorama da pesquisa brasileira. Edc. Soc., abr. 2001, vol. 22, n. 74, p. 27 – 42 . ISSN 0101-7330. PÁTIO. Revista pedagógica. Ano IX, n. 33. fevereiro/abril, 2005. ISSN 1518-305X. _____. Revista pedagógica. Ano IX, n. 35. agosto/outubro, 2005. ISSN 1518-305X.

OLIVEIRA, Solange Alves. **O ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de escrita alfabética numa escolarização organizada em ciclos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

SHÖN, Donald A**..Educando o profissional reflexivo:**um novo design para o ensino e a aprendizagem.Trad. Roberto Cataldo Costa.Porto Alegre:Artmed,2000.

SOARES, Elizabeth Nair Duarte Salgado. **Representações sociais de professores das séries iniciais do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de janeiro, 2003.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte; autentica 2009.

TAVARES, C. **Iniciação a visão holística.** Rio de Janeiro: Record, 1993

TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

TEIXEIRA, Olga Suely e CORDEIRO, Rubério de Queiroz. **Educação Jesuíta:** Objetivo Metodologia e Conteúdo nos Aldeamentos Indígenas no Brasil Colônia. In: Anais do IIREVISTA ELETRÔNICA DE EDUCAÇÃO DA FACULDADE ARAGUAIA, 5: 184-200 2014 200. Encontro Internacional de História Colonial, Mneme – Revista de Humanidades, UFRN, Caicó (RN), v. 9 nº 24, Set/Out, 2008. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>. Acesso em: 31/10/2015.

TFOUNI, Leda Verdiani**. Letramento e Alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 103 p.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva**. Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ZACCUR, Edwiges (Org.). **A Magia da Linguagem.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA: NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM DE PROFESSORAS DE MARCELÂNDIA/MT

Sandra BORSARI
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa de Pós-Graduação em Letras
Patrícia VERTUAN
Universidade do Estado de Mato Grosso - Sinop
Programa de Mestrado Profissional em Letras
Vânia Romancini MUSACHI
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa de Mestrado Acadêmico em Letras

RESUMO: O presente trabalho propõe abordar os conceitos da aquisição de segunda língua, em especial a língua Inglesa, e apontar os fatores que influenciam esse processo de aprendizagem. Para verificar a proposta elaborada para a pesquisa, professoras de duas escolas estaduais, na cidade de Marcelândia/MT, responderam a um questionário estruturado sobre o processo da aquisição de segunda língua no que concerne à forma, metodologias e processos que influenciaram esse aprendizado. Os estudos teóricos dialogaram com Vera Lúcia Menezes de Paiva (2014). A autora aborda em seu livro intitulado Aquisição de Segunda Língua, várias teorias, modelos e hipóteses que explicam e descrevem o processo de aquisição de uma língua além da materna. Através das narrativas de aprendizagem das entrevistadas foi possível perceber como a aquisição de segunda língua é um sistema complexo com teorias muito semelhantes. Ressaltaram, ainda, que se a escola tivesse oportunizado aulas com negociação de sentidos e práticas sociais de linguagem o aprendizado teria sido mais significativo. Esta Comunicação é uma pesquisa que foi desenvolvida para a disciplina de Língua Estrangeira em Diferentes Contextos, que faz parte do currículo do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGLETRAS, UNEMAT, campus de Sinop.
PALAVRAS-CHAVE: Aquisição de segunda língua; língua inglesa; narrativas de aprendizagem de professoras.

ABSTRACT: *The present work proposes to approach the concepts of the acquisition of second language, particularly the English language, and to point out the factors that influence this learning process. To verify the proposal developed for the research, teachers from two state schools in the city of Marcelândia/MT, answered a structured questionnaire about the process of second language acquisition regarding the form, methodologies and processes that influenced this learning. Theoretical studies with Vera Lúcia Menezes de Paiva (2014), the author approaches in a book titled acquisition of second language, several theories, models and hypotheses that explain and describe the process of acquisition of a language beyond the mother tongue. Through the narratives of learning of the interviewees, it was possible to perceive how the acquisition of second language is a complex system with very similar theories. They also emphasized that if the school had given classes with negotiation of meanings and social practices of language the learning would have been more effective. This paper presentation is a research that was developed*

for the subject of foreign language in different contexts that is part of the curriculum of the postgraduate program in literature - PPGLETRAS, UNEMAT, campus de Sinop.
KEYWORDS: *Second language acquisition; English Language; teachers' learning; narratives.*

1 Introdução

É notório afirmar que estamos vivendo um processo de globalização cultural e econômico, que aproxima cultura e línguas numa rapidez surpreendente. A diversidade está em toda parte, assim como o bilinguismo representado por países, crença, raça, classe social e grupos etários. Nesse contexto, falar duas ou mais línguas é uma necessidade de comunicação de fazer-se integrado na sociedade.

Nesse sentido, existem várias pesquisas na área da educação, estudos sobre a aquisição de segunda língua (doravante L2) que questionam sobre a forma, metodologias e processos que influenciam o aprendizado da língua. Segundo Paiva (2014), embora haja tantas teorias, hipóteses e métodos que tentam explicar a aquisição da linguagem, ainda não foi possível chegarmos a um consenso de como o ser humano aprende uma língua.

Foi essa reflexão que motivou a realização deste trabalho. A partir de um questionário estruturado, foram entrevistadas duas professoras de Língua Inglesa de uma escola estadual de Marcelândia-MT, com o intuito de recolher dados de como e quando aconteceu a aprendizagem da Língua Inglesa como segunda língua (L2).

Para dar apoio teórico, foram levados em consideração algumas teorias, modelos e hipóteses de aquisição da linguagem, que Paiva (2014) aborda em seu livro Aquisição de Segunda Língua, tais como: A teoria behaviorista estruturalista de Skinner; A teoria de Krashen: hipótese do Filtro Afetivo e a Hipótese do Input ou da Compreensão.

A partir das narrativas de aprendizagem das entrevistadas, pode-se perceber que, se a escola tivesse oportunizado aulas com negociação de sentidos e práticas sociais de linguagem, o aprendizado teria sido mais significativo.

2 Concepções de língua e linguagem

Todo conhecimento sobre linguagem produzido no século XX foi atribuído à publicação do *curso de linguística geral* (1916), de Ferdinand Saussure, considerado o "pai" da linguística moderna, que contribuiu imensamente para a ciência através de estudos sobre a língua e a fala.

De acordo com os estudos de Saussure, a linguagem é composta por duas partes: uma tem por objeto a língua (*langue*) e outra, a fala (*parole*). Assim, a primeira seria social no coletivo em contrapartida à segunda que se apresenta como um ato individual de cada pessoa. No entanto, toda língua é uma forma de linguagem, mas nem toda linguagem é língua.

Para Perini (2010), relação entre língua e linguagem é que a língua é uma das maneiras como se manifesta externamente a capacidade humana a que chamamos linguagem. O termo linguagem é também aplicado a outras formas de comunicação, que não são chamados de língua, como sistema de sinais de trânsito e a linguagem dos golfinhos, o sentido de linguagem é mais amplo do que língua.

Num outro caminho encontramos o linguista Noam Chomsky, que considera a linguagem como uma faculdade inata da mente humana e que, devido a nossa constituição biológica, já nascemos com estruturas cognitivas que possibilitam a aprendizagem. Outro conceito que Chomsky (2000) afirma, é que o ser humano é biologicamente dotado de um Dispositivo de Aquisição da Linguagem (DAL) que é ativado quando somos expostos à língua. Mas, a garantia para que a aprendizagem ocorra está na capacidade inata do aprendiz.

3 Aquisição da segunda língua na perspectiva de Vera Lucia Menezes de Paiva.

Muitas teorias têm sido desenvolvidas para explicar o processo de aquisição de segunda língua. Entretanto, daremos ênfase aos estudos de Vera L. M. Paiva, a escolha se dá justamente por ser uma pesquisadora na aérea de aprendizagem de línguas estrangeiras. Nesta seção será apresentado um breve resumo de três teorias que Paiva apresenta em seu livro Aquisição de Segunda Língua. São eles: Teoria Behaviorismo, e Hipótese do Input ou Compreensão e Hipótese do Filtro Afetivo.

Teoria Behaviorismo

O Behaviorismo é uma teoria que estuda eventos psicológicos a partir de evidências comportamentais e se apresenta como psicologia objetiva, em oposição ao subjetivismo. Segundo Graham (2007), o behaviorismo é uma doutrina que entende a psicologia como ciência do comportamento e não da mente. Nessa perspectiva é explicado sem referência a eventos mentais, pois estes podem ser traduzidos em conceitos comportamentais.

O principal pressuposto da teoria é que a aprendizagem, em geral, é sinônimo de formação de hábitos e seus princípios são: A aprendizagem acontece através da repetição de estímulos; Os reforços positivos e negativos têm influência fundamental para a formação dos hábitos desejados; A aprendizagem ocorre melhor se as atividades forem graduadas.

O nome mais lembrado, quando se fala de ensino de línguas e behaviorismo, é o de Skinner e seu famoso livro *Verbal Behavior*, publicado em 1957. Skinner (1992) define comportamento verbal como “um comportamento reforçado pela mediação de outra pessoa”. Sua tese central diz: “[E]m todo comportamento verbal há três eventos e um reforço. Na perspectiva behaviorista, a aprendizagem é um comportamento observável, adquirido de forma mecânica e automática por meio de estímulos e respostas.

Modelo de Krashen – Hipótese do i*nput* e filtro afetivo

Krashen (1978) apresenta, na segunda metade dos anos 1970, os argumentos fundantes de suas hipóteses para a aquisição de SL, reunidas no modelo monitor. Ele considera que tanto os ambientes formais quanto os informais contribuem para a proficiência linguística, porém, de forma diferente.

O ambiente informal contribuiria com o insumo necessário para as operações mentais, gerando o *intake*, ou seja, a absorção do insumo linguístico. Já o ambiente formal, a sala de aula, seria responsável pelo desenvolvimento do monitor, ou seja, um

editor da produção linguística que se utiliza do documento consciente da gramática aprendida. Segundo Krashen

> A hipótese do input postula que adquirimos a língua de uma forma espantosamente simples- quando compreendemos a mensagem. Tentamos várias outras formas- aprender regras gramaticais, memorizar vocabulário, usamos equipamentos caros, formas de terapia de grupo etc. o que escapou nesses anos todos, no entanto, é que o ingrediente essencial é o input compreensível. (KRASHEN, 1985, p. 31).

A hipótese prevê que existe apenas uma forma de adquirir a língua: compreendendo mensagens, ou seja, recebendo *input* compreensível. No entanto, o *input* é uma condição necessária, mas não é suficiente para a aquisição. Krashen (1985) ressalta que o aprendiz precisa estar aberto ao *input* e defende sua última hipótese – o filtro afetivo.

O filtro afetivo é um bloqueio mental que impede os aprendizes de utilizar plenamente o *input* compreensível que recebem para a aquisição da língua. Aprendizes poucos motivados, inseguros, ansiosos e com baixa autoestima teriam um filtro afetivo alto, o que impediria a aprendizagem. No entanto, Krashen afirma:

> As pessoas só adquirem uma segunda língua se conseguem input compreensível e seu filtro afetivo estiver baixo e suficiente para permitir a entrada do input. Quando o filtro está baixo e é apresentado input compreensível apropriado (e compreendido), a aquisição é inevitável e o órgão mental da linguagem funcionará automaticamente como qualquer outro órgão. (KRASHEN, 1985, p. 04).

No entanto, mesmo com tantas teorias, hipóteses e métodos que tentam explicar a aquisição da linguagem, ainda não foi possível chegarmos a um consenso de como o ser humano aprende uma língua (Paiva, 2014). Diante dessas informações na próxima seção analiso algumas narrativas em busca de evidências da aquisição da segunda língua

4 Contextualização e metodologia

Para que a pesquisa tivesse seu propósito atingido foi utilizado o método de pesquisa estruturado que respeita os critérios prescritos por Gil (2018), a entrevista estruturada é elaborada a partir de perguntas fixas que possuem a mesma estrutura para todos os entrevistados e uma de suas vantagens é a rapidez. Para o autor:

> entrevista é como uma técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. (GIL, 2008, p. 128).

Um dos participantes desta pesquisa foi A, uma mulher de 38 anos. Ela concluiu graduação em uma universidade estadual do Paraná. Em meados de 2004, fez um semestre de curso voltado à conversação em uma escola particular de idiomas. Em 2006

concluiu o curso de Inglês na escola de idiomas e assumiu a cadeira de professora de Língua Inglesa, ensino fundamental e médio em uma escola estadual de Marcelândia/ MT.

A outra participante foi B, uma professora aposentada da rede estadual da educação com formação em Pedagogia pela UFMT, trabalhou com aulas de inglês devido à falta de profissional na área, foi seu primeiro contato. Posteriormente matriculou-se numa escola de idiomas do município de Marcelândia para aperfeiçoamento.

Assim, foi feito o convite através do WhatsApp para as participantes no dia 27 de setembro de 2018, que aceitaram prontamente. A pergunta do questionário foi encaminhada no dia 28 de setembro de 2018, via e-mail para as participantes, que responderam por escrito, facilitando a coleta e análise dos dados. A pergunta encaminhada seguiu com orientação de informações complementares:

1 - Como foi seu processo de Aquisição da Segunda Língua (L2)?
- Identificar-se.
- Descrever o processo de aquisição, a partir do primeiro contato com a segunda língua.
- Em que momento o ensino foi significativo e quais metodologias foram utilizadas.
- Descrever se o aprendizado obtido foi através da escola ou de outra forma (ouvindo música ou aprendeu sozinha).
- Informar o grau de proficiência em Língua Inglesa.

Os aprendizes responderam com rapidez e explicaram suas experiências de como e quando aconteceu a aquisição da Língua Inglesa, as dificuldades e sucessos que esse aprendizado proporcionou. Apresentaremos recortes de trechos mais relevantes para a pesquisa, os quais serão mostrados a seguir.

5 Discussão dos resultados

Aprendizes de L2:

Esta seção apresenta o relato das falas das professoras participantes da pesquisa, que serão denominadas aprendiz A e aprendiz B. Em seguida, por meio de um paralelo entre elas, identificaram-se alguns dos fatores postulados neste trabalho e como eles influenciaram o processo de aquisição e aprendizagem dos sujeitos participantes.

Em primeira análise, verificamos que as participantes A e B adquiriram o aprendizado de forma sistêmica estrutural, condicionados a estímulo, resposta e reforço. Elas afirmaram:

> Lembro-me de estudar vocabulário e atividades de assimilação de estruturas gramaticais. (APRENDIZ A**).**
>
> Na época o professor regente não era graduado na disciplina, dessa forma, trabalhava mais com introdução de vocabulários, de forma aleatória, a oralidade não fazia parte das aulas. (APRENDIZ B).
>
> As aulas eram como sempre: cópia de palavras para tradução, algumas vezes textos para traduzir, atividades bem desestimulantes e chatas. (APRENDIZ A).

> A escola adotou apostilas, que eram adquiridas pelos alunos, de modo que houve um pouco mais de ênfase em leitura e tradução de textos, além dos exercícios de gramática. (APRENDIZ B).

Os relatos demonstraram que a aprendizagem em sala de aula limitava-se ao ensino de aspectos gramaticais da língua e a memorização, o uso automático de estruturas da língua sem preocupação com o sentido. Este é um contexto inserido no processo de aprendizagem de SKINNER (1992) que define o comportamento verbal como "um comportamento reforçado pela mediação de outra pessoa. Isto é, o aprendiz A e B foram engajados em um ambiente artificial caracterizada pela aplicação de métodos de ensino.

Em seguida, a aprendiz A, relatou que começou a trabalhar com aulas de Inglês sem ter nenhum conhecimento. O aprendizado da Língua Inglesa aconteceu por causa da vontade e necessidade de trabalhar com a Língua Inglesa e afirmou:

> Percebi que os alunos tinham muita dificuldade e pouco conhecimento daqueles conteúdos estudados. Diante disto e sabendo da importância que o Inglês possui, me matriculei na FISK- Escola de idiomas para me aperfeiçoar. (APRENDIZ A).

O aprendizado da segunda língua aconteceu através do filtro afetivo**.** Segundo Krashen (1985) as pessoas só adquirem uma segunda língua se conseguem input compreensível e seu filtro afetivo estiver baixo o suficiente para permitir a entrada do input.

Os aprendizes A e B, enfatizaram que obtiveram a aquisição da segunda língua através de estímulos simples e diversificados que aconteceram em sala de aula. Eles afirmaram:

> Nas aulas do curso de idiomas eram trabalhadas escrita, leitura e pronúncia, vídeos e músicas também eram trabalhados. (APRENDIZ A).

> Ingressei na universidade para cursar Letras, as professoras entravam e saiam das aulas falando inglês. (APRENDIZ B).

O excerto comprova que a sala de aula pode ser um bom local para se oferecer ao aprendiz o *input* compreensível. A hipótese do *input* Krashen (1985) postula que adquirimos a língua de uma forma espantosamente simples – quando compreendemos a mensagem. Fica evidente que a aquisição aconteceu pela diversidade de *input* que receberam: vídeos, músicas e o professor que usava a segunda língua na sala de aula.

6 Conclusão

Este trabalho possibilitou confirmar a hipótese da aquisição de segunda língua como um sistema complexo, pois envolve muitas teorias diferentes. Procurei também ouvir as vozes dos aprendizes para ver como eles percebem o fenômeno da aquisição. Essas vozes parecem confirmar a aquisição como um sistema complexo.

Através das narrativas de aprendizagem das participantes, foi possível perceber que, se a escola tivesse oportunizado aulas com negociação de sentidos e práticas sociais de linguagem, o aprendizado da Segunda Língua teria sido mais significativo. Quando submetidas ao idioma nas séries fundamentais do ensino básico, não atingiram a aquisição, mas quando expostas à necessidade da aprendizagem, buscaram aprender em escolas de idiomas. Mesmo assim, disseram não terem obtido sucesso na comunicação da Segunda Língua.

Referências

GIL, Antonio Carlos. Entrevista. In: _____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009. p. 128-133.

NUNES, José Horta; PFEIFFER, Claudia Castellanos. Introdução as Ciências da Linguagem: linguagem, história e conhecimento (Org.). **O conhecimento sobre linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 141- 156.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Aquisição de segunda língua**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PERINI, M.A. **Sobre Língua, Linguagem e Linguística: uma entrevista com Mario A. Perini**. ReVEL.v.8, n.14, 2010.ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

SILVA, Albina Pereira de Pinho; SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. Formação e práticas docentes da área de linguagens do ensino público estadual das regiões norte e noroeste mato-grossenses. In: SILVA, Albina Pereira de Pinho; SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; PHILLIPPSEN, Neusa Inês (Org.). **Formação, docência e práticas pedagógicas em linguagens**: diferentes contextos em diálogo. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. cap. 4, p. 107-135. v. 1.

AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DAS TEORIAS

Alessandra Correa da Silva FERREIRA
Rosa Carolina Silva de GOUVEIA
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa de Mestrado Profissional em Letras

RESUMO: O presente trabalho é resultado da pesquisa realizada durante a disciplina de Línguas Estrangeiras em Diferentes Contextos (LEC), ministrada no programa de Pós-graduação Stricto Senso em Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso, O estudo visa compreender como acontece o processo de Aquisição de Segunda Língua (ASL), por quatro estrangeiros que estiveram em missão no Brasil por um curto período e com uma jovem que mora no país há seis anos. Com intuito de compreender quais os meios utilizados e percurso desenvolvido por eles para aprender a Língua Portuguesa como uma segunda língua. Para tanto, foram realizadas entrevistas em dois formatos, uma com questões semi-estruturadas e outra entrevista com questões abertas, realizadas via aplicativo de comunicação *WhatsApp*, a fim de obter excertos para análises das teorias estudadas. Desta forma, para fundamentação, recorremos aos estudos apresentados por Paiva (2014), Cristal (1997), Ellis (1998), dentre outros que tratam das teorias da Aquisição de Segunda Língua (ASL).
PALAVRAS-CHAVE: Aquisição de segunda língua (ASL); Teorias de ASL; língua portuguesa.

ABSTRACT: *The present study is a result of the research carried out during the Foreign Languages in Different Contexts (LEC), taught in the Stricto Sensu in Languages/Literature Program of the University of the State of Mato Grosso. The reseach aims to understand how the process of Second Language Acquisition (ASL) happens for four foreigners who were on a mission in Brazil for a short period and with a young woman who has lived in the country for six years. In order to understand the means used and the course developed by them to learn Portuguese as a second language. For that, interviews were conducted in two ways, one using semi-structured questions and another open-ended interview done through WhatsApp communication, in order to obtain data for analysis of the theories studied. In this way, we use the studies presented by PAIVA (2014), CRISTAL (1997), ELLIS (1998), and others that deal with Second Language Acquisition (ASL) theories.*
KEYWORDS*: ASL; Theories of ASL; Portuguese language.*

1 Introdução

A atenção sobre as investigações de como são aprendidas as línguas estrangeiras é crescente, em grande parte devido aos acontecimentos como a globalização e o surgimento da rede mundial de computadores. A internet impulsionou uma maior interação entre as nações. Nas palavras de Rajagopalan (2003, p. 57), "queiramos ou não, vivemos em um mundo globalizado. Entre outras coisas, isso significa que os destinos dos diferentes povos que habitam a terra se encontram cada vez mais interligados e imbricados uns nos outros (...)". Para referir-se a tais estudos, usou-se a

expressão **Aquisição de Segunda Língua- (ASL)**, cujo significado, ainda que pareça claro, requer alguns esclarecimentos.

O termo 'segunda língua (L2)' também não restringe os estudos apenas às línguas estrangeiras aprendidas em decorrência de uma vivência no exterior, ou seja, no país onde aquela língua é L1. Neste sentido, L2 refere-se em geral a qualquer língua estrangeira, mesmo as que aprendemos por meio de educação formal em sala de aula. Pode-se definir *aquisição de L2* como a forma pela qual as pessoas aprendem outras línguas que não a sua L1, dentro ou fora de sala de aula e ASL como o estudo de tal ocorrência. Um dos caminhos mais comuns percorridos pelos pesquisadores em ASL é a coleta e análise de *amostras* do que chamam de *linguagem do aprendiz* — a língua que os alunos produzem quando são solicitados a usar a L2 em tarefas de fala ou escrita. Estas *amostras* fornecem aos pesquisadores evidências sobre o que os aprendizes sabem sobre a língua que buscam aprender (chamada nos estudos de *língua-alvo*).

Já, os estudos baseados em Paiva (2014), apresentam diversas teorias na área de aquisição de segunda língua, ainda assim, as principais teorias e modelos não foram desenvolvidas no contexto brasileiro. Fica evidenciado nestes estudos, que nenhuma das teorias, individualmente, dá conta de explicar como acontece a aprendizagem de uma segunda língua. Contudo, cada uma tem seu valor e enfoca aspectos diferenciados e valiosos e nos ajudam a entender melhor este complexo processo. Estas concepções de aprendizagem vão desde aquelas que valorizam o contexto social do aprendiz, as que entendem a aquisição como resultado de uma capacidade inata do indivíduo para a aprendizagem, em um processo tanto formal e consciente, por meio da escola e cursos de idiomas, quanto informal e inconsciente por meio da interação com falantes da língua alvo.

2 Os caminhos percorridos

Durante as aulas da disciplina LEC, que ocorreram no segundo semestre letivo do ano de 2017, foram realizados diversos trabalhos de pesquisa, discussão em sala de aula e seminários referentes às teorias em ASL, Dentre os trabalhos avaliativos desenvolvidos para a disciplina, foram realizadas entrevistas por meio de uso de tecnologias acessíveis como uso de aplicativos de conversação e por meio de redes sociais; com intuito de compreender como as teorias são construídas e como podem fornecer dados para explicar a ASL de forma prática.

Assim, os sujeitos participantes da pesquisa foram dois chilenos (**C1** e **C2**), um americano (**A1**), estes três, vieram ao Brasil como missionários da Igreja de Jesus Cristo, mais conhecida como: "a igreja dos mórmons". Com os quais foi possível construir uma relação de amizade por terem ficado um tempo na cidade de Sinop-MT. Ainda foi possível a entrevista com uma jovem que veio da Bolívia há seis anos, (identificada por **BOL1**). Na época com dezoito anos, veio para morar no Brasil com a família do marido, brasileiro que conheceu no seu país de origem. E que, de acordo com as informações repassadas por ela, utilizava apenas sua língua materna, no caso o espanhol/castelhano.

Desta forma, o intuito das entrevistas foi buscar compreender como se deu a aprendizagem da língua portuguesa, como língua não materna, ou língua estrangeira e quais os métodos utilizados pelos entrevistados para atingirem seus objetivos. A fim de buscar elementos para analisar de forma prática as teorias até então estudadas. Para tanto, buscou-se os fundamentos da pesquisa qualitativa por meio de entrevistas com questionário semiestruturado para orientar, sem restringir as respostas dos

respondentes. No caso dos missionários o meio utilizado foi o *whatsApp* e o *Facebook Messenger*. Neste caso, todos eles se conhecem por participaram juntos do trabalho missionário no Brasil que contou ainda com a participação de um brasileiro como componente do grupo. Diferente da jovem boliviana que não tinha nenhum contato com outros estrangeiros aqui no Brasil. A indicação desta entrevista foi por indicação de amizades em comum e foi realizada por meio do aplicativo *whatsApp*. Importante salientar que todos os entrevistados se mostraram solícitos em fornecer informações para a pesquisa.

3 Os excertos analisados

Nos excertos abaixo, retirados das entrevistas é possível encontrar evidências, pelo menos parciais, da Hipótese da Aculturação, como proposto por Schumann (1978a). Da Hipótese da Interação, atribuída a Michel Long (1996) e Hatch (1978), e ainda da Hipótese do *Output* ou da Lingualização, defendidas por Swain (1985, 1995, 2005). Bem como, no que tange os motivos na aprendizagem é possível citar ainda os pressupostos ligados à Teoria da Atividade de Engeston e Miettinen (1999:1) Dentre outras teorias conforme apresentadas por Paiva (2014).

Para melhor compreensão das perguntas e repostas do questionário, primeiramente analisamos as repostas dos missionários, devido ao fato de todos serem participantes de um mesmo grupo de conversação no WhatsApp. E posteriormente, segue a análise da entrevista realizada com a jovem boliviana.

Quando questionados sobre qual a sua língua de origem/primeira Língua, a que aprenderam desde criança obtivemos as seguintes respostas:

C1: *Español Y ruso*
C2: *Espanhol*
A1: *inglês*

Consideramos essas respostas importantes para nos certificarmos que não tinham a língua portuguesa como primeira língua, em seguida, questionarmos como eles buscaram aprender a Língua Portuguesa falada no Brasil. As respostas evidenciam que não houve curso preparatório, mas sim a certeza de que poderiam aprender no convívio com falantes da língua alvo de aprendizagem, como observado nas respostas dos entrevistados:

C1*: Falando com pessoas.*
C2*: Eu aprendi ouvindo e repetindo e lendo muito o livro de mórmon e E outros libros.*
A1: *Se-mudava para o brasil. Aprende na rua.*

É possível, a partir destas respostas, identificarmos traços de algumas teorias, como em **C1** e **C3**: Sociocultural – Vygotsky (1978) defende que a aprendizagem é mediada e que a interação com outras pessoas e com artefatos culturais influenciam e geram mudanças na forma como as crianças agem e se comportam." Já na resposta **C2**: a Teoria de Krashen (1978, p. 15) para quem, a condição necessária para que a aprendizagem aconteça, seja com criança ou adultos, é o *intake* (absorção do *input*), definido por ele como "*input* linguístico que os aprendizes podem realmente utilizar para a aquisição da língua na sala de aula ou fora dela." Conforme estudos de Paiva

(2104 p. 29), outra teoria que podemos citar é a do Modelo da competência variável- Rod Ellis (1985, p. 266), pois, para esta teoria, temos que "a forma como a língua é aprendida é a forma que ela é usada".

Em relação às dificuldades encontradas por eles neste percurso de aprendizagem, nossos entrevistados afirmaram que as tiveram e apontam questões relativas à variações da língua, principalmente os regionalismos, conforme podemos observar nas respostas abaixo apresentadas:

C 1: *Sim, principalmente pelos sotaques variados das pessoas segundo a região do Brasil onde eles cresceram.*
C2: *Sim, entender sotaques diferentes.*
A1: *sim*

Neste sentido, relacionamos as respostas de C1, C2, à teoria do Output e lingualização- Swain (2005) concluiu que input compreensível não seria suficiente para a aquisição de uma segunda língua. Ela acredita que o problema era o fato de haver pouca oportunidade de uso da língua. Desta forma o contato com os falantes da língua é essencial para uma aprendizagem mais profícua, pois permite interação de escuta e fala em contextos reais e variados.

Na sequência, foi questionado aos entrevistados se a Língua Portuguesa (LP) é estruturalmente muito diferente da sua primeira língua? Em que eles responderam:

C1: *Não*
C2: *Sim, algumas coisas são bem diferentes por exemplo em espanhol é "a nariz" e en LP "o nariz".*
A1: *sim, inglês e muito different e algumas palavras são aparecidos mas tem significado bem diferente.*

Interessou-nos compreender ainda como, ou quais formas eles buscaram para praticar também a escrita da língua portuguesa:

C1: *O que eu sei acho que aprendi lendo, Não só o livro de mórmon, mas sim ele e outros livros da igreja.*
C2: *Não respondeu*
A1: *Não respondeu*

Neste caso, dois dos entrevistados não retornaram a resposta, ainda assim, na resposta de **C1**, fica evidenciada a prática da leitura dos livros sagrados na língua alvo, mesmo tendo as versões na sua língua de maior conforto, ele buscou intensificar seus desafios para melhorar seu desempenho na língua portuguesa. Dito isto, Krashen (1993) complementa que aprendemos uma língua através da recepção do input compreensível, de modo que é possível compreender a gramática com auxílio do contexto, incluindo informações extralinguísticas, o conhecimento de mundo e a competência linguística.

Esta questão é reforçada quando questionado sobre o contato deles com a língua portuguesa antes de virem ao Brasil, ao que responderam só ter buscado esse contato quando foram comunicados que a missão seria aqui, no Brasil, informação esta recebida por eles com muito apreço.

C 1: *Não, quando eu soube li o livro de mórmon em português mas não sabia como se falava, Quando eu fique sabendo do que tinha que ir a Brasil pra fazer missão, entendeu?*

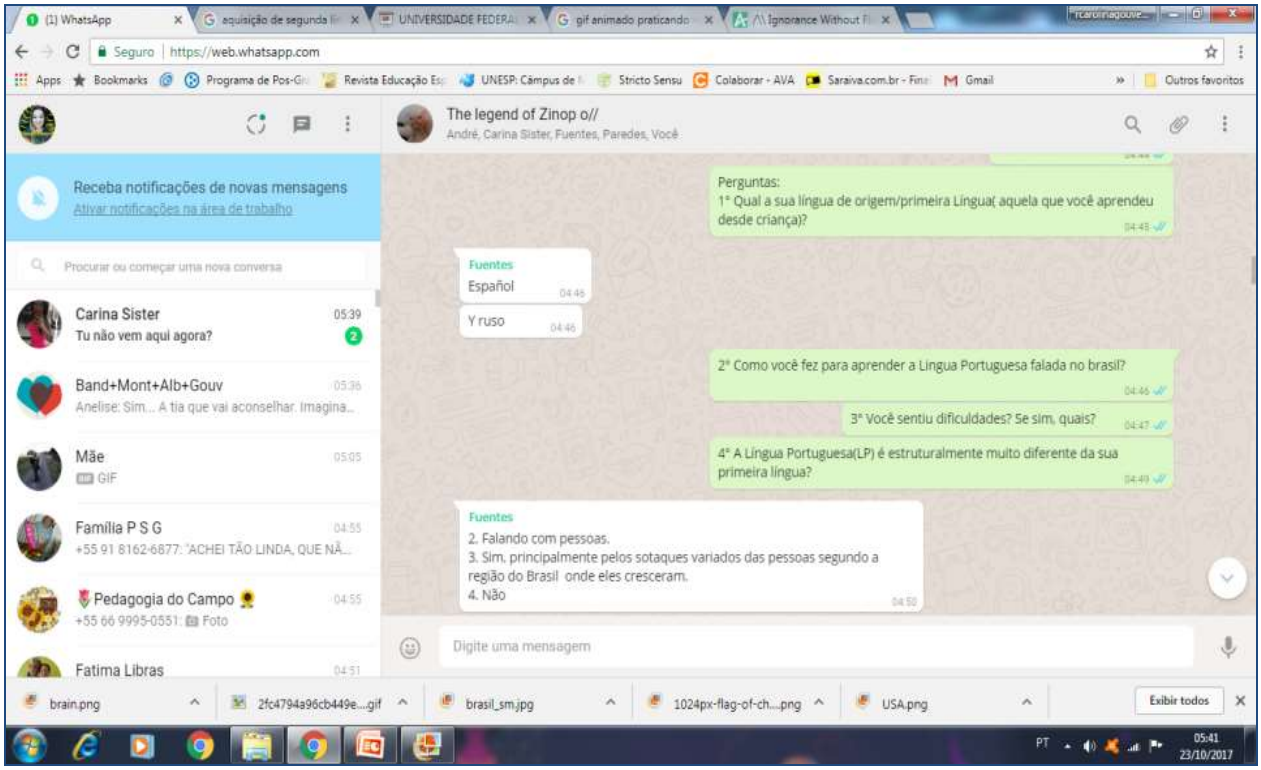
Desta forma, para Krashen (1982), muitas pesquisas têm mostrado que o sucesso na aquisição de segunda língua depende de variáveis afetivas. Muitos destes estudos classificam os fatores afetivos em três categorias: a) motivação; b) autoconfiança; c) ansiedade. Aprendizes motivados, autoconfiantes e com baixa ansiedade têm mais sucesso na aquisição de segunda língua. Para complementar evidenciamos algumas respostas dos entrevistados quando eles apontam situações vividas neste contexto de interação, que eles consideram engraçadas:

C1: *Pode ser uma vez que eu pensei que "rapaz" era "voraz" pela semelhança do espanhol mas só não entendi o que as pessoas estavam falando mas não foi engraçado porque ninguém percebeu.*
C2: *Uma situação bem engraçada foi cuando eu diz que tinha muitas "picaduras" e a palabra correta era "picada" e a mulher que me escuto nao gosto da palabra picadura hahahaha.*

Assim, segundo Brown (1994, p. 169) define, temos que aculturação é tida como processo de adaptar-se a uma nova cultura. Esse processo é visto como um importante aspecto de aquisição de uma segunda língua, porque, conforme ele, língua é uma das expressões mais observáveis de cultura e a aquisição de uma nova língua é vista como atada à maneira pela qual a comunidade do aprendiz e a comunidade da língua-alvo se veem uma à outra.

Dentre as teorias ambientalistas, destacamos o modelo de aculturação de Schumann (1978a), retomado por Ellis (1986, p. 251). Segundo o autor, a aquisição de segunda língua é somente um aspecto da aculturação e o grau que o aprendiz tem de aculturação do grupo da língua-alvo controlará o grau no qual ele a adquire, ou seja, a aculturação é determinada pelo grau de distância social e psicológica entre o aprendiz e a cultura da língua-alvo. Abaixo na figura 01 apresentamos a imagem do grupo e parte da entrevista:

Figura 01- Grupo "The legend of Zinop 0//" criado em 2015.



fonte: própria dos autores

Expressões usadas pelos entrevistados.

"Fulano está só o pó" – cansado;
"Só vai!" – Coragem;
"Oh, frick!"- Quando algo sai errado.
"1313"- movimentar as sobrancelhas para cima e para baixo ^^.

De acordo com a teoria da aculturação, quando a distância social e psicológica entre a cultura do indivíduo e a nova cultura é grande, o indivíduo sentirá dificuldades para progredir além dos estágios iniciais do aprendizado da nova língua. A nova língua, então, permanecerá pidginizada/fossilizada em formas simples. Contudo essas expressões citadas pelos entrevistados denota uma interação real em que as diferenças foram, em partes, superadas, pois eles estavam receptivos às novidades e construíram relações de amizades com alguns brasileiros.

Nos excertos seguintes temos relato de uma jovem moradora da cidade de Colider-MT que veio ao Brasil com intenção diferente do grupo de amigos missionários que pretendiam passar um curta temporada no país. Nesta situação o objetivo foi o de estabelecer moradia, viver no país. Optamos por identificar nossa entrevistada apenas como **BOL1** e preservar sua identidade. As respostas foram fornecidas por meio de áudios no WhatsApp em outubro de 2017. Neste caso pedimos para que ela nos relatasse como aprendeu a Língua Portuguesa. E apesar de um roteiro prévio não foi necessário direcionar outras perguntas, pois nossa entrevistada foi bastante prestativa, e contou-nos detalhes de sua vinda e dificuldades enfrentadas, bem como as superações vividas. E ainda demonstrou tranquilidade com o uso da língua portuguesa. Conforme podemos observar nos trechos aqui transcritos:

BOL1: *Eu cheguei no Brasil eu não sabia falar Português, mas não foi tão difícil pra mim entendeu.... Tem algumas palavras que são parecidas com o espanhol. Então dá pra algumas coisas a gente entender. Só que no começo eu achava que o brasileiro falava muito rápido. Não conhecia ninguém que falasse meu idioma, a necessidade me fez aprender, eu não tinha livros, não fiz curso. Nada disso. Eu aprendi sozinha. Então eu acredito muito que o que me fez aprender o português... Às vezes tem algumas coisas que eu não sei o significado, mas foi por causa da audição [...]. A convivência fez eu aprender o português. Eu até hoje nunca peguei um dicionário[...].*

Neste sentido, de acordo com estudos de Paiva (2014, p.51) no Modelo da Aculturação, as condições ideais para a aquisição são aquelas em que o aprendiz está socialmente integrado ao grupo da segunda língua, o que lhe proporciona contato suficiente para aprendê-la, e psicologicamente aberto para a outra língua, absorvendo o insumo obtido em suas interações sociais.

BOL1: *Aprendi praticamente ouvindo as pessoas falar, a necessidade e a curiosidade da gente aprender alguma coisa [...] se eu não aprendesse o idioma não tinha como eu conviver com as pessoas entendeu? Ouvir música me ajudou, tudo é audição [...] e perguntando também o que significa tal coisa...então não é difícil do espanhol para o português. Eu acredito muito mais difícil aprender o inglês o francês...essas línguas mais universal, vamos dizer assim. Hoje eu recorro ao dicionário por causa da faculdade [...] eu achei um pouco mais de dificuldade na parte escrita.*

Na Hipótese da interação, Long (1996, p. 445) postula que os aprendizes de língua precisam ser participantes ativos quando recebem input, pois ouvir apenas novas estruturas linguísticas não é suficiente para a aprendizagem bem-sucedida de uma língua.

Trazemos mais um recorte da fala da entrevistada que reforça esta concepção, pois ela admite que é necessário um esforço para que ocorra entendimento na interação. Acreditamos que este entendimento esteja relacionado às questões de sentido. Ou seja, compreender o que as pessoas falam e se fazer entender por elas. *Na verdade, eu que tenho que me adaptar me adequar... Eu que tenho que me esforçar para entender, para que as pessoas possam me entender também.* (fala de **BOL1**).

Nesta concepção, quando o interlocutor não entende o falante de L2, acontece a negociação de sentido e a indicação de que há problema em sua comunicação e fornecimento de correção de forma linguística. Na Hipótese do *Output* ou da Lingualização, Swain reconhece a importância do *input* para a ASL e também reconhece a importância da interação na qual há negociação de sentido, mas é necessário também que o aprendiz produza *output* compreensível. Acrescenta ainda que "se aprende a falar, falando" (PAIVA, 2014, p. 115).

BOL 1: *Tem muita gente que fala pra mim, mas você ainda tem o sotaque de lá. Meu sotaque não muda, vai continuar o mesmo porque eu não nasci aqui [...] a não ser que eu tenha nascido em outro país, mas me criado aqui desde pequenininha [...].*

Sobre este fato, Watson (1930) explica que alguns hábitos são formados em determinados períodos da vida e que adultos aprendendo uma língua estrangeira terão sotaque porque a laringe sofre uma mudança estrutural na adolescência. (PAIVA, 2014, p. 13). Neste sentido, Brito (2013) ressalta que a língua que utilizamos nos dá um sentido de identidade. A noção de língua materna, porém, como temos hoje não é tão antiga quanto se imagina, e o ideal monolíngue, quando consideramos o contexto mundial ao longo do tempo deixa de ser óbvio. Pois, de acordo com a autora a maioria da população do mundo é constituída de indivíduos bilíngues ou multilíngues, ainda assim, muitos estudos baseiam-se em teorias monolíngues, deixando transparecer que a "norma" para o ser humano é conhecer e utilizar verdadeiramente uma única língua.

4 Resultados

Temos que a função precípua da linguagem é a comunicação e interação, desta forma, o domínio de uma língua materna permite interação e pertencimento a uma sociedade. Contudo uma segunda língua fará com que nossa comunicação se amplie para sociedades além da qual estamos inseridos. Percebe-se que a busca pelo domínio de uma segunda língua vem apresentando um grande crescimento nos últimos anos e, da mesma forma, os estudos e discussões acerca deste processo vêm ganhando novas contribuições.

Quanto ao contexto brasileiro, nas palavras de Bezen e Justina (2014, p. 244-245) o processo econômico nas primeiras décadas dos anos 2000 deu ao Brasil maior destaque no contexto internacional, e isso contribuiu para migração especialmente de bolivianos, haitianos e de outros países africanos e também asiáticos. No entanto, de acordo com as autoras, ainda é pequena as publicações voltadas para o ensino da língua Portuguesa como uma língua estrangeira, apesar do crescente interesse de novos pesquisadores e profissionais. E, apesar da língua portuguesa estar entre as mais faladas no mundo há muitos desafios de ordem educacional pedagógica e até mesmo política no ensino do idioma para estrangeiros.

Tendo em vista os estudos realizados na área de aquisição de segunda língua citados neste artigo, que, com muita propriedade foram reunidos e apresentados por Paiva (2014) e, após as análises das entrevistas, podem-se ressaltar, que os resultados são considerados bastantes significativos para compreensão das teorias de ASL. É preciso considerar, contudo, que alguns fatores importantes ainda precisam ser conceituados tais como: **Filtro afetivo baixo**, quanto mais contatos com as pessoas em situações corriqueiras do dia-a-dia a aprendizagem acontecia de forma simples e concisa.

A **variedade de *input*** na língua-alvo, no caso dos nossos entrevistados a Língua Portuguesa. As questões **culturais** também é outro fator importante para ASL, quanto mais eles entendiam da cultura do país da Língua-alvo, mais eles eram capazes de entender e relacionar com a sua L1. Também notamos que **a idade** influenciou bastante, pois nossos sujeitos da pesquisa eram da mesma faixa etária, jovens entre 18 e 21 anos. Também é notória a presença de **intakes**[7]**,** segundo Krashen, (1982) Intake é simplesmente onde se origina a assimilação da língua; é o input linguístico que ajuda o aprendiz de L2 a assimilar a língua para uma assimilação da língua mais efetiva.

[7] Pode ser definido como "os elementos compreendidos da língua alvo".

5 Conclusão

Vários são os motivos que levam pessoas a saírem de seus países de origem para viver ou apenas permanecer um tempo em outro, seja de cultura próxima ou bastante divergente da sua. No Brasil se tornou cada vez mais comum depararmo-nos com estrangeiros vivendo, trabalhando ou estudando nas várias regiões do nosso país. Esta migração advém, por diversos segmentos, como no caso de missões religiosas, de interesses acadêmicos, ou por meio de empresas multinacionais que se estabelecem no país, e traz seus funcionários de várias partes do mundo. Ou até mesmo de iniciativa particular da própria pessoa em residir em um país como o Brasil.

No entanto, todas, independente dos motivos que as trouxeram, buscam aprender a língua portuguesa, para se sentirem mais confortáveis no trabalho, no ambiente escolar ou apenas para manter uma convivência social. Podemos perceber claramente este sentimento em nossos entrevistados, quando falam dá necessidade que os motivaram a aprender a nossa língua e também nossos costumes. Apesar de apresentarmos aqui apenas uma breve leitura, pois era esse o intuito da disciplina, podemos concluir que foi de grande valor para nós nesta caminhada acadêmica, por possibilitar o contato com pessoas nativas de outros países, mas que valorizam a cultura e a língua brasileira.

Referencias

BENZEN, Gisely Noeli Vanderlinde; JUSTINA, Olandina Della. **Vozes de haitianos que vivem no Brasil**: crenças em relação à língua portuguesa como língua estrangeira e o Brasil. In: SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. JUSTINA, Olandina Della. JUSTINA, Terezinha Della (orgs) Linguagens em Foco: Crenças, Dircurso e Ensino. Campinas, SP: Pontes, 2014. (p. 243-270).

BRITO, Karim Siebeneicher. **A promoção da competência multilíngue na escola:** encorajando possibilidades. In Calidoscópio Vol. 11, n. 1, p. 63-69, jan/abr 2013 by Unisinos - doi: 10.4013/cld.2013.111.07.PDF.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents/Englewood Cliffs, 1994.

CHOMSKY, Noam. **Reflexões sobre a linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1980.
CRYSTAL, David. English as a global language. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

ELLIS, R. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford University Press,1986.

KRASHEN, Stephen D.; SCARCELLA, Robin C.; LONG, Michael H. (ed.). Child-**adult differences in second language acquisition**. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publ., 1982. pp. 115-122.

LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. **How languages are learned**. Oxford: Oxford, 1998.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Aquisição de Segunda Língua**. 1 ed, SP: Parabóla, 2014.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **O Austin do qual a linguística não tomou conhecimento e a linguística com a qual Austin sonhou**. Cadernos de estudos lingüísticos, n. 30, jan./jun. 1996, p. 105-116.

AQUISIÇÃO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA E SUAS TEORIAS NA PRÁTICA: ANÁLISE DE DOIS CASOS

Karina Merlino Ávila FINATO
Universidade do Estado de Mato Grosso, Câmpus Sinop
Programa de Pós-Graudação em Letras

RESUMO: Esta pesquisa tem a pretensão de analisar o processo de identificação social do aprendiz no procedimento de aquisição de uma segunda língua, fundamentando no pressuposto que o aprendiz ao ter contato com a segunda língua se depara com um conflito interno sobre o que já está solidificado da aprendizagem da língua materna e o processo de aquisição de uma nova língua. Para elaborar esse estudo, baseamos no estudo de Paiva (2014), no momento em que acontece o contato com uma segunda língua, o aprendiz inicia uma nova experiência, acaba passando por um novo contato com uma língua e cultura diferente da sua vivência com língua materna, nos princípios de aprendizagem apresentado na pesquisa, analisamos os processos de aquisição/aprendizagem de acordo com os métodos apresentados no livro de Paiva em que o estudo é sobre a aquisição de uma segunda língua. A metodologia utilizada foi qualitativa com entrevista informal, que são as menos estruturadas, cujo enfoque foi a entrevistas como coleta de dados em busca de informações sobre a aquisição de segunda língua, cujo meio utilizado foi gravação por áudio através de um aplicativo de mensagens e depois transcritas. Analisamos ao decorrer da pesquisa duas entrevistas com dois aprendizes, onde um teve a experiência no processo de aquisição da língua italiana e outro na língua espanhola com o objetivo de evidenciar através de um trabalho analítico e teórico quais métodos de aquisição de uma segunda língua cada experiência colhida para análise se identifica. E no resultado dessa análise vimos que as duas experiências chegaram no estágio de aquisição da segunda língua no momento em que tiveram um contato direto com os falantes da língua-alvo, tendo a experiência de se agregar socialmente a esse grupo, que leva o aprendiz a falar conforme as pessoas de contato da nova língua. E o Modelo de Aculturação que é o momento que o aprendiz consegue ter a habilidade de compreender o verdadeiro significado no momento da conversação.
PALAVRAS-CHAVE: Aquisição de Segunda Língua; modelo da aculturação; experiência linguística.

ABSTRACT: *This research aims to analyze the process of social identification of the learner in the process of acquiring a second language, based on the assumption that the learner when has contact with the second language faces an internal conflict about what has already solidified from the learning of the mother tongue and the process of acquiring a new language. To elaborate this study, we based on the study by Paiva (2014), when the contact with a second language happens, the learner initiates a new experience, ends up undergoing a new contact with a different language and culture of his/her experience with the mother tongue, In the learning principles presented in the research, we analyzed the processes of acquisition/learning according to the methods presented in the book by Paiva in which the study is about the acquisition of a second language. The methodology used was qualitative with informal interview, which are the least structured, whose focus was on interviews as data collection in search of information on the acquisition of second*

language, whose means used was audio recording through a message application and then transcribed. We analyzed two interviews with two learners during the research, where one had the experience in the acquisition process of the Italian language and another the Spanish language with the aim of eviding through an analytical and theoretical work which methods of acquisition of a second language each experiment collected for analysis is identified. And in the result of this analysis we saw that the two experiences reached the acquisition stage of the second language when they had direct contact with the speakers of the target language, having the experience of aggregating socially to this group, which leads the the learning of speaking according to the contact people of the new language. The acculturation model that is the moment the learner manages to have the ability of understanding the true meaning at the moment of conversation.
KEYWORDS: *Second language acquisition; acculturation model; linguistic experience.*

1 Introdução

Na área da Linguística Aplicada, há uma diferença entre o conceito de aquisição e aprendizagem de uma outra língua. A condição de aquisição conceitua no âmbito em que o sujeito/aprendiz adquire uma língua, esse termo está relacionado com a condição de adquirente em associar as novas palavras da língua-alvo com a sua língua materna. Que seria o momento em que o aprendiz consegue pensar na língua, responder espontaneamente, em que as técnicas linguísticas de um falante da língua alvo estão completas com a segunda língua. E a fluência da língua é natural.

O conceito de aprendizagem se refere ao âmbito formal de aprendizagem, no contexto em que o sujeito/aprendiz está no processo de estruturação do pensamento através da língua materna ligada a aprendizagem da língua alvo.

Esse trabalho vem refletir sobre a aqusição de uma segunda língua como método de constituição de uma personalidade social de um indivíduo que é baseada na teoria da história cultural que faz parte da vida de cada pessoa. Esse estudo se fez sob a fundamentação teórica de Paiva (2014), que em seus estudos fundamenta várias teorias sobre a aquisição de uma segunda língua, que ao ter contato com uma segunda língua o aprendiz obtém uma nova experiência linguística da língua e da cultura, intrínseco da sua vivência com a língua materna.

As relações sociais exercem um papel de estimulo no ensino/aprendizagem e desenvolvimento do sujeito aprendiz de uma segunda língua. A partir da análise desse material bibliográfico voltado para a aquisição de uma segunda língua, vemos que a expressão do sujeito aprendiz tem que ser muito bem observada, pois a vontade de aprender uma nova língua, desperta a aprendizagem da forma mais tênue possível.

O processo de aquisição de uma segunda língua se enquadra em métodos que norteiam todo o contexto de aprendizagem.

2 Aquisição de segunda língua: uma análise com dois casos

Nessa pesquisa foi analisada a entrevista de duas pessoas, através de um método informal, cujo recurso foi a gravação na forma de áudios e depois transcritas. Para Gil (1999), as entrevistas informais são as menos estruturadas, e se diferencia da conversação de forma simples porque o foco é a coleta de dados, e é recomendado esse formato de entrevista para averiguar realidades de pouco conhecimento do pesquisador.

A entrevista realizada com o "R.C.", a língua italiana foi a escolhida para seu processo de aquisição segunda língua. O entrevistado morou algum tempo na Itália, pois tem a cidadania italiana, nesse período como preparo para domínio da segunda língua ele fez um curso pela internet, cujo método era a assimilação da escrita e som com objetos, situações e imagens, onde lhe deu uma base para aprender o italiano, mas quando ele teve o contato através do diálogo com os nativos, e deu conta de que não conseguia se comunicar, e algum tempo depois percebeu que precisava aprofundar mais para poder dialogar com as pessoas, então começou a estudar alguns verbos e ler alguns livros em italiano. O seu contato na Itália era mais com o grupo de brasileiros que conviviam com ele, então o contato diário com a segunda língua era pouco. Algum tempo depois ele foi morar na Alemanha, e nesse período o convívio com italianos era maior, porque fazia parte do seu dia a dia no trabalho, pois o grupo de colegas italianos trabalhavam com ele, então a língua que permanecia nas conversas era o italiano. Foi nesse momento que ele adquiriu a segunda língua.

Na entrevista com "M.D.", a aquisição de segunda língua se deu com a língua espanhola, a entrevistada teve o primeiro contato com a segunda língua quando foi para o Paraguai fazer o mestrado, onde ela frequentava duas vezes no ano, no primeiro módulo a dificuldade de entendimento e comunicação foi muito grande, por isso quando ela retornou para Sinop, se matriculou no curso de Espanhol numa escola de idiomas, e fez praticamente 1 ano de aula. Mas sentia muita dificuldade porque não praticava a conversação, e a partir do momento que ela foi morar no Paraguai que teve um contato maior com a língua e adquiriu a segunda língua.

2.1 Métodos utilizados no primeiro contato com a língua alvo

Para Paiva (2014), as principais teorias e modelos de aquisição de uma segunda língua foram aperfeiçoados para situações diferentes do aprendiz brasileiro. A maior parte desses estudos favorece o contexto de segunda língua e não engloba a aquisição em outras conjunturas, como no contexto em que o aprendiz tem pouco contato efetivo com a língua que está no processo de aprendizagem, mas no momento em que nos deparamos com histórias de aprendizagem de língua alvos começam a fazer sentido. O livro de Paiva (2014), tem essa distribuição que se concretiza cada teoria com um excerto de histórias de aprendizagem que oferecem evidências de experiências na aquisição.

Dessa forma os fragmentos das entrevistas realizadas com os entrevistados R.C. e M.D. serão distribuídos nesse formato durante essa pesquisa.

O entrevistado "R.C." teve o primeiro contato com a língua num curso feito pela internet que fazia interação entre a imagem, a escrita e o som.

"(...) porém achei um aplicativo excelente na época que me ajudou a introduzir o aprendizado do italiano. O programa (Rosetta Stone) era muito intuitivo, ele ligava objetos, situações a imagens sem a necessidade de tradução, isso me deu uma pequena base para poder aprender italiano. "

A entrevistada "M.D." teve o primeiro contato com a língua através de um curso em uma escola de idiomas.

"Quando eu vim para o mestrado em 2009 (Paraguai) eu não sabia nada e não dominava nada. No primeiro módulo eu senti muita dificuldade, por isso quando eu retornei para Sinop, eu já entrei no curso do CNA (espanhol), fiz o módulo 1, o módulo 2, durante

praticamente 1 ano de aula de espanhol, e frequentando as aulas de mestrado, doutorado 2 vezes por ano aqui".

Esse método utilizado é behaviorista, segundo o Watson (1930, p. 225) esclarece o termo 'língua' que mesmo reconhecendo as suas diversidades como uma forma de comportamento como uma ação que seja persuadível, a considera como uma aprendizagem com uma questão de disciplina: "Depois que as respostas verbais condicionadas estão parcialmente estabelecidas, hábitos frasais e períodos começam a se formar" (WATSON, 1930, p. 228). Para ele o condicionamento de práticas são reproduções de tipos de ordens:

> A palavra *mãe* é acionada (1) pela visão da mãe, (2) pela sua fotografia, (3) pelo som de sua voz, (4) pelo som de seus passos, (5) pela visão da palavra impressa, (6) pela visão da palavra escrita, (7) pela visão da palavra impressa francesa *mére*, (8) pela visão da palavra escrita francesa *mére* (8) e por vários outros estímulos tais como os estímulos visuais de seu chapéu, suas roupas, seu sapato (WATSON, 1930, p. 232).

Segundo Krashen (1978) no processo de aprendizagem tanto nos ambientes formais que seriam as salas de aulas, quanto os informais auxiliam na proficiência linguística, mas de maneiras diferenciadas. No processo em ambientes informais a aquisição seria através de elementos mentais, formando o intake (a assimilação de indícios linguísticos). No ambiente formal, desenvolveria o sistema monitor (condutor da produção linguística através da gramática absorvida pela aprendizagem em sala de aula).

> O modelo de desempenho de segunda língua, denominado modelo monitor, postula que o ator da segunda língua pode "interiorizar" regras da língua-alvo por meio de um dentre dois sistemas: uma forma implícita, denominada aquisição inconsciente da língua, e uma forma explicita, aprendizagem consciente da língua". (KRASHEN, 1978, p. 17).

Para Paiva (2014), a aprendizagem consciente funcionaria apenas como monitor. Ele entende que, na aquisição, a correção explicita de erros não parece relevante, mas que, na aprendizagem consciente, a atenção ao erro pode ajudar. A condição essencial para que a aquisição aconteça é o *intake*.

Para Krashen (1981, p. 101), "A principal função da sala de aula de segunda língua é prover o *intake* para a aquisição".

Segundo Paiva a hipótese do monitor reforça que nossa habilidade em produzir enunciados em outra língua é fruto de um conhecimento inconsciente e que o conhecimento consciente tem como função o monitoramento. Esse conhecimento consciente serve para editar, ou seja, fazer correções no *output* (saída) antes das produções escritas ou orais. Esse foco de alguma forma visa à precisão gramatical.

Krashen (1985, p. 12) em seus estudos se refere que a sua hipótese favorita é a do *input* e que, ao longo dos anos, ficou evidente para ele que esta é a parte mais importante de sua teoria de aquisição de segunda língua.

> A hipótese do input postula que adquirimos a língua de uma forma espantosamente simples – quando compreendemos a mensagem. Tentamos várias outras formas – aprender regras gramaticais,

> memorizar vocabulário, usamos equipamentos caros, formas de terapia de grupo etc. O que nos escapou nesses anos todos, no entanto, é que o ingrediente essencial é o *input* compreensível. (KRASHEN, 1985, p. 12).

Merril Swain (1995, p. 125) difere de Krashen em relação a esse modelo, e propõe a hipótese do *output*:

> Tem-se argumentado que o output não é nada mais do que uma indicação de que a aquisição da segunda língua já aconteceu e que o output não tem um papel significativo na ASL exceto, possivelmente, como fonte de (auto) *input* para o aprendiz. (KRASHEN, 1989, p. 23).

De acordo com Paiva (2014, p. 35), diferenciada da hipótese do *output* que reivindica que a produção linguística colabora com a aquisição de várias formas".

Segundo Swain (1995), na sua argumentação sobre o *output*, é ressaltado que o *output* leva à habilidade, possibilitando o processo e prática da hipótese e o foco na atenção, porém Krashen (1989) não tem a ideia totalmente ao contrário disso, observa-se ao apresentar o modelo monitor ressaltando que "a aprendizagem consciente é claramente auxiliada pelo ensino explícito, e nós podemos até hipotetizar que é o *output*, e não o *input/intake*, que ajuda a aprendizagem, pois o *output* oral ou escrito fornece o ambiente para a correção de erro" (Krashen, 1978, p. 22-23).

Paiva (2014) ressalta que o *input* compreensível é uma condição necessária, mas não é suficiente para a aquisição. E para Krashen (1985, p. 3) "O aprendiz tem que estar aberto ao *input*", e intervém o filtro afetivo.

> O filtro afetivo é um bloqueio mental que impede os aprendizes de utilizar plenamente o input compreensível que recebem para a aquisição de língua. Aprendizes pouco motivados, inseguros, ansiosos e com baixa autoestima teriam um filtro afetivo alto, o que impediria a conexão do input com o DAL (Dispositivo de aquisição de linguagem). (PAIVA, 2014, p. 32).

Segundo Krashen (1985, p. 3), com o filtro afetivo alto "o aprendiz pode compreender o que ouve ou lê, mas o *input* não atingirá o DAL". E que as cinco hipóteses se resumem da seguinte forma:

> As pessoas só adquirem uma segunda língua se conseguem *input* compreensível e se seu filtro afetivo estiver baixo o suficiente pra permitir a entrada do input. Quando o filtro está baixo e é apresentado *input* compreensível apropriado (e compreendido), a aquisição é inevitável e o órgão mental da linguagem funcionará automaticamente como qualquer outro órgão. (KRASHEN, 1985, p. 4).

Comparando essas teorias do input aos relatos de nossa pesquisa, observa-se que nos dois casos apresentados somente o *input* adquirido nos processos de ensino de escolas de idiomas não foram o suficiente para fazerem um diálogo quando se depararam com a situação de conversação no local onde se falava a língua-alvo.

Entrevistado "R.C." – *"Chegando na Itália notei que o aprendizado era insuficiente para um diálogo, mas já podia me virar sozinho, ir ao mercado, pegar um trem, coisas bem básicas".*

Entrevistada "M.D." – *"Quando eu vim para o mestrado em 2009 (Paraguai) eu não sabia nada e não dominava nada".*

Krashen (2000), ao reunir resultados de várias pesquisas para dar suporte a seu modelo, cita uma reportagem, no jornal Los Angeles Times, sobre Armando, um emigrante mexicano que aprendeu hebraico com mais fluência que a sua própria língua materna, o inglês.

Esses estudos de Krashen se iguala com a situação dos entrevistados dessa pesquisa, onde o entrevistado "R.C." relata que só adquiriu a segunda língua no momento que se deparou com a situação do diálogo e viu que não estava preparado o suficiente para esse momento e teve que buscar meios para adquiri-la.

"Como de início eu tinha contato apenas com brasileiros que moravam na Itália, meu progresso no aprendizado da língua foi demorado, comecei então a ler alguns livros e estudar alguns verbos. Mas o que realmente me levou a dominar a língua se assim posso dizer, foram cinco meses que morei e trabalhei na Alemanha, porém sem a presença de qualquer brasileiro ou outro que falasse português. Eu trabalhava com italianos, e no início a comunicação era um pouco difícil, os vocábulos, os verbos não eram suficientes para uma conversa e às vezes até mesmo nem entender pequenas frases. Acredito que o contato diário com a língua e a necessidade de entender e de se expressar tornaram domínio da língua possível, vale lembrar também, que como o italiano e o português são línguas de origem latina, tem muita similaridade, e é bom salientar que muitas vezes é possível entender o que é falado, porém falar é difícil. Me lembro que eu tinha bastante contato com um colega italiano, e ele tinha bastante paciência, então, conversávamos muito, e eu ficava sempre perguntando o que era essa ou aquela palavra durante a conversa, pra poder entender e com isso aprender. Com aproximadamente dois meses eu já conseguia me comunicar razoavelmente dominando a língua no ambiente de trabalho".

O mesmo aconteceu com a entrevistada "M. D.", que percebeu que não conseguia manter um diálogo para se comunicar no novo país:
"Eu percebia que o fato de não estar presente aqui e não estar falando à conversação, isso dificultava. E essa segunda língua que é o espanhol sempre me chamou muita atenção porque é uma língua que eu vejo que tem uma questão ética, carregada nela, nas instruções e isso me chamava muita atenção, até no cumprimento na maneira de falar, no sentido mais carinhoso, mais respeitoso, então me chamou muita atenção. E foi o que me trouxe a viver nesse país para que eu pudesse ter um diálogo maior, uma conversação melhor dessa segunda língua".

Krashen relata que o caso de Armando, só ocorreu a aquisição da segunda língua na convivência com os falantes da língua-alvo:

> Ele aprendeu observando e ouvindo seus colegas de trabalho e amigos, através de interação e conversação, ocasionalmente perguntando o significado de palavras desconhecidas. Silverstein (1999) também fornece informação sobre a boa proficiência de Armando em hebraico, citando o patriarca da família proprietária do restaurante, que afirma que Armando fala hebraico como um israelense. (KRASHEN, 2000, p. 22).

Krashen (2000, p. 23) ainda considera o caso de Armando consistente com sua teoria afirmando que a aquisição sozinha pode levar a níveis impressionantes de competência na segunda língua. Que Armando tinha os requisitos ideais para a ASL (aquisição de segunda língua), o *input* compreensível e um filtro afetivo baixo.

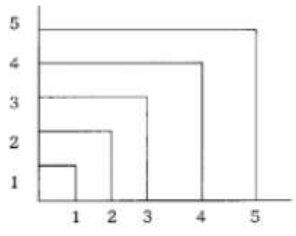
Segundo Krashen (2000) nessa experiência de Armando o que desperta atenção é a questão da afiliação que ele chama de *club membership*, no caso o círculo de amigos e não um grupo étnico. É a afiliação que leva um aprendiz a falar igual ao grupo ao qual pertence ou deseja pertencer.

Para Paiva (2014), isso nos leva ao modelo de aculturação de Schumman, que em seus estudos observa que a causa da aquisição é uma "integração social e psicológica do aprendiz com o grupo da língua-alvo" (Schummann, 1978a, p. 28).

Os entrevistados dessa pesquisa se identificam com o modelo da aculturação, onde Schumman (1978a), em seus estudos tenta identificar os motivos e a situação em que se faz a aquisição de segunda língua num contexto natural, sem uma instrução formal de sala de aula, como os cursos de idiomas. Para ele se dá com o simples contato com os falantes da língua. Em seus estudos ele conclui que há vários fatores que influenciam a aquisição e que são agrupados em nove grupos: social, afetivo, personalidade, cognitivo, biológico, aptidão, pessoal, instrucional e insumo linguístico. Sendo os mais interessantes o social e o afetivo, denominado aculturação que seria "a integração social e psicológica do aprendiz com o grupo da língua-alvo" (Schumann, 1978a, p.28), a aculturação se dá no momento do contato com os falantes da língua. Isso acontece em dois momentos, no primeiro é quando o aprendiz está socialmente integrado ao grupo da segunda língua, tendo o contato direto para aprender, através de sua interação social. No segundo momento, o aprendiz observa os falantes da língua-alvo como um grupo de referência, e sem perceber absorve os seus valores e formas de vida, que não é suficiente para uma aquisição de sucesso, integral, mas sim o contato social e o psicológico com o grupo da língua-alvo.

Para Schumman (1978a) a principal hipótese defendida é a de que "a ASL é apenas um aspecto da aculturação e o grau de aculturação de um aprendiz ao grupo da língua-alvo controlará o grau de aquisição da língua".

Paiva (2014, p. 55) representa através de um esquema a hipótese de aculturação, e faz a seguinte análise: "a cada grau de aculturação corresponderia um grau igual de ASL".



Paiva (2014, p. 55)

De acordo com os estudos de Paiva (2014), a aculturação está interligada a aquisição de uma Segunda Língua, sendo assim, a cada contato com a cultura e dia a dia das pessoas do país falante da sua língua-alvo é um passo equivalente à aquisição dessa língua.

3 Considerações finais

Diante dessa pesquisa conclui-se que tanto o entrevistado número "R.C.", quanto a entrevistada "M.D.", chegaram ao estágio de aquisição da segunda língua no momento em que tiveram um contato direto com os falantes da língua-alvo através do momento em que se afiliaram a esse grupo, como se refere Krashen (2000) que chama de *club membership,* que leva o aprendiz a falar conforme o grupo de contato. Que se iguala ao modelo de aculturação. Que é o momento em que o aprendiz consegue ter a habilidade de usar a segunda língua compreendendo o seu verdadeiro significado na prática como se refere Lado (1964, p. 25), "compreendendo seus significados e conotação em termos da língua e da cultura alvo, e a habilidade de compreender a fala e a escrita dos nativos da cultura alvo, tanto em termos de seus significados como também de suas grandes ideias e realizações".

No momento em que o falante da língua-alvo a usa de uma forma especifica e o aprendiz consegue interpretar o verdadeiro significado, situações essas em que uma simples sala de aula com métodos ensinados por um professor que fala a mesma língua materna do aprendiz, na situação de ensinamento da segunda língua escolhida para aprendizagem, não traria como na prática com um falante nativo. Nos dois casos analisados observa-se que ocorreu a ASL (aquisição da segunda língua) dessa forma.

Referências

ALTENHOFEN, C. Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. **Revista Internacional de Linguística Iberoamericana (RILI),** Frankfurt, v. 2, n. 1, p. 83-93, 2004. Disponível em: http://www.ibero-americana.net/files/ejemplo_por.pdf. Acesso em: Nov. 2018.

BRASIL. Constituição Federativa do Brasil: promogada em 5 outubro de 1988. **Diário Oficial da república federativa do brasil**, Brasília, 1988. Disponivel em :< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm > acesso em: Nov. 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KRASHEN, S. D. Some Issues Related to the Monitor Model. In: BROWN, H. D.; YORIO, C.; CRYMES, R. (Orgs.). **TESSOL'77 – Theaching and Learning English as a Second Language:** Trends in Research and Practice. Washington: TESOL, 1977.

KRASHEN, S. D. **The Monitor Model for Second-language Acquisition**. In: GINGRAS, R. C. (org.). Second-Language Acquisition & Foreign Language Teaching. Washington: Center for Aplied Linguistics, 1978, p. 1-26.

_____ . **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. New York: Prentice Hall, 1981.

_____. **The Input Hypothesis: Issues and Implications**. Londres/Nova York: Longman, 1985.

_____. We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. **Modern Language Jounal,** n. 73, p. 440-464, 1989.

_____. **Comprehensible Output. System**, v. 26, p. 175-182, 1998.

_____. **What Does it Take to Acquire Language?** ESL Magazine, v. 3, p. 22-23, 2000.

_____. Applying **the Comprehension Hypothesis: Some Suggestions**. International Journal of Language Teaching, v. 1, p. 21-29, 2004. Disponivel em: < www.sdkrashen. com/content/articles/eta_paper.pdf >; acesso: 10 de set. 2018.

LADO, R. Language **Teaching: A Scientific Approach**. Nova York: McGraw-Hill, 1964.

OLIVEIRA, G. M. Brasileiro fala português: monolinguísmo e preconceito linguístico. **Revista Linguasagem**, n. 11, SP, 2009.

SWAIN, M. Three Functions of Output in Second Language Learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFFER, B. (Orgs.). **Principle & Practice in Applied Linguistics.** Oxford; Oxford University Press, 1995.

SCHUMANN, J. H. The Acculturation Model for Second-Language Acquisition. In: GINGRAS, R. C. (Org**.). Second – Language Acquisition & Foreign Language Teaching. Washington:** Center for Applied Linguistics, 1978 a, p. 27 – 50.

WATSON, J. **Behaviorism**. Chicago: The University of Chicago Press, 1930.

AS COMUNIDADES IMAGINADAS EM *QUARUP*, DE ANTONIO CALLADO[8]

Júlia RIBEIRO
Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Sinop
Programa de Pós-graduação em Letras

RESUMO: Este trabalho pretende analisar representação de "nações brasileiras" no romance *Quarup*, de Antonio Callado. Para abordar teoricamente essas questões, foram utilizados conceitos propostos principalmente por Benedict Anderson e Stuart Hall, além de outros teóricos que versam sobre o assunto. Na narrativa, o personagem principal, Padre Nando, executa um percurso aberto à alteridade, modificando-se de acordo com as influências várias que recebe de outros personagens que, por sua vez, também teorizam sobre a nação brasileira. Nesse processo, Nando constrói sua própria identidade, que se apresenta flexível e inconstante. Em seu percurso, ocorrem confrontos entre distintos modos de ver a nação que acabam por influenciar sua identidade e a maneira em como vê o país.
PALAVRAS-CHAVE: nação; identidade; *Quarup*.

***ABSTRACT**: This work intends to analyze representation of "Brazilian nations" in the novel Quarup, by Antonio Callado. To approach these questions theoretically, concepts proposed mainly by Benedict Anderson and Stuart Hall were used, as well as other theorists who deal with the subject. In the narrative, the main character, Priest Nando, performs a course open to alterity, changing according to the many influences he receives from other characters who, in turn, also theorize about the Brazilian nation. In this process, Nando builds his own identity, which is flexible and inconsistent. In his journey, there are confrontations between different ways of seeing the nation that ends up influencing his identity and the way in which he sees the country.*
***KEYWORDS:** nation; identity; Quarup.*

1 Introdução

Certa vez, quando Jean-Paul Sartre visitou o Brasil no decênio de 1960, quando foi questionado sobre o motivo de não escrever algo sobre o país, visto que o havia feito sobre Cuba, o autor foi categórico em sua resposta: "Façam uma revolução que eu escrevo". Nem houve revolução, nem houve o registro de Sartre falando qualquer coisa sobre o Brasil. Essa história foi contada no livro de crônicas *O país que não teve infância* (2017) de Antonio Callado, publicação póstuma em que o escritor narra suas "sacadas" políticas nos anos em que se dedicou a pensar sobre a nação e, como tal, escrever suas impressões sobre as problemáticas de se viver no Brasil exercendo seu papel de agente que se propôs a questionar a sociedade brasileira. Dessa maneira, o também romancista se inquietava em notar as "folhas em branco" ainda a serem escritas numa narrativa nacional.

Pensando por esse viés, o romance de Antonio Callado intitulado *Quarup*, publicado em 1967, foi resultado do olhar apurado de seu criador sobre uma fase amarga daquela realidade social vigente pós-golpe de 1964. O romance de Callado se

[8] Esse texto faz parte da Dissertação de Mestrado intitulada "Nação e identidades em trânsito em Quarup, de Antonio Callado", sob orientação do prof. Dr. Henrique Roriz Aarestrup Alves. Disponível em: http://portal.unemat.br/?pg=site&i=ppgletras-sinop&m=dissertacoes&c=turma-1

propôs, segundo o próprio autor, a repensar o país através de uma intensa revolução: "Quando eu escrevi Quarup, eu tinha esperanças numa revolução que realmente mudasse a mentalidade do país, porque para mudar a maneira do povo ver as coisas tem que ser uma revolução forte" (CALLADO, 1993, p. 101). Nessa entrevista concedida à Eva Pereira para a revista Cerrados, o escritor refletiu sobre o momento da criação de seu livro mais emblemático, afirmando que acreditava no teor revolucionário como mola propulsora para a mudança na mentalidade do povo em relação ao Brasil.

Por conseguinte, será exposto por meio das personagens criadas por Callado as representações de nações almejadas por eles em sua narrativa romanesca no período em que *Quarup* se passa, o que demonstrará a disparidade de pensamento em relação ao próprio país e de como é importante conhecer visões diferentes de uma mesma realidade para o processo de crescimento de cada um, como acontecerá com Padre Nando durante seu percurso de autodescobrimento.

2 Nação: alguns apontamentos

O nascimento do conceito de nação e sua consolidação é divergente entre seus estudiosos. Contudo, alguns estudos levam a saber que o século XVIII é o século do nascimento nacionalista, expressão associada e diretamente ligada à nação. Por outra via, esse também é o período em que as várias modalidades religiosas de pensamento dormitaram. Diante disso, a ideia de nação passou a ser fértil, pois esse conceito se adaptava perfeitamente à falta causada pelo enfraquecimento da religião na vida do indivíduo, uma vez que era necessário algo para suprir o recente elo quebrado com a religião no período do Iluminismo. Com o surgimento da ideia de nação, o indivíduo passou a ter uma nova maneira de vivenciar o universo ao seu redor: "Por trás da decadência das comunidades, línguas e linhagens sagradas, tinha lugar uma mudança fundamental nos modos de apreender o mundo, que, mais do que qualquer outra coisa, tornou possível pensar a nação" (ANDERSON, 1989, p. 31).

Nas palavras de Anderson, a nação se definiria como a seguir: "uma comunidade política imaginada – e imaginada como implicitamente limitada e soberana" (ANDERSON, 1989, p. 14). Sob essa definição o autor esclarece que a nação é imaginada porque existe certo número de indivíduos de uma dada comunidade que se sente pertencente a uma nação ou que se comporta como se a constituísse de fato. Nesse sentido, essa concepção se configuraria mais no âmbito de um sentimento de pertencimento do que na concretude dos fatos.

Diante disso, é importante reiterar o que assegura Hall: "a nação não é apenas uma entidade política mas algo que produz sentidos – *um sistema de representação cultural*" (HALL, 2005, p. 49, grifo do autor). Assim, diz-se que indivíduos são de uma mesma cultura quando interpretam o mundo de forma semelhante ou da mesma maneira. Porquanto, o que se evidencia é que, além de seus cidadãos estarem sob o teto político de uma nação, sua população constrói esse sentimento de pertencimento partilhado no interior do território onde a nação está demarcada. O que não significa que essa representação seja feita de forma homogênea e sem conflitos; ao contrário, há reivindicações que se distanciam em seus temas e causam desentendimento entre seus componentes, sendo algo comum na constituição e permanência dos Estados nacionais, assim como se deu a própria formação do Estado brasileiro. O que deve ser considerado é que a nação é uma "comunidade simbólica" (HALL, 2005, p. 49), estando essa concepção seguramente compactuada com aquela afirmativa de Benedict Anderson, que

diz que a nação é imaginada, atuando mais no sentimento de pertença de seus indivíduos.

Tendo em vista que não temos apenas uma cultura, mas culturas brasileiras (BOSI, 1992) - a cultura brasileira seria composta por vários elementos diferentes que variam de região para região – as imagens de nação também devem variar de acordo com a percepção de Brasil que cada grupo ou mesmo sujeito tem. Nesse sentido, buscar-se-á na narrativa de *Quarup*, de Antonio Callado, representações de nação brasileira de acordo com a elaboração de alguns personagens.

3 *Quarup* e os ideais de nação

O romance *Quarup* pode ser considerado um divisor de águas na escrita de Callado, considerado um marco na historiografia literária brasileira de acordo com o que Marisa Lajolo e Regina Zilberman apontam quando afirmam que *Quarup* "parece inaugurar novos rumos da ficção brasileira, em sua secular tarefa de retratar o Brasil" (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p. 133). O romancista, assim como outros escritores contemporâneos a ele, usufruiu da experimentação literária para desenvolver suas criações, as quais continham muitas vezes as agruras daquele contexto de repressão, implantado pelo regime ditatorial. Isso contribuiu para um período fértil voltado à produção cultural no país.

A partir do distanciamento necessário à maturação de formulações de teorias que possibilitariam um olhar mais crítico em relação ao passado, de modo a ilustrar a constituição do povo brasileiro, assim como a realidade que veio a ser o país, a década de 1960 parecia conter um sentimento no imaginário da *intelligentsia* brasileira capaz de fazer ir adiante tais propósitos; entretanto, sob outra perspectiva:

> Nos anos 60, formulavam-se novas versões para essas representações, não mais no sentido de justificar a ordem social existente, mas de questioná-la: o Brasil não seria ainda o país da integração das raças, da harmonia e da felicidade do povo, impedido pelo poder do latifúndio, do imperialismo e, no limite, do capital. (RIDENTI, 2010, p. 85-86).

Diante de tantas problemáticas evidenciadas, alguns intelectuais e escritores idealizavam uma revolução brasileira através de obras que questionavam e propunham profundas reformulações nas esferas sociais e políticas do Brasil. Nesse sentido, *Quarup* manifesta anseio por mudanças e um olhar utópico projetado para o futuro do país. Dentre as temáticas abordadas no romance está a da formulação da nação. As visões múltiplas de mundo são demonstradas pelas vozes dos personagens que, cada qual à sua maneira, enxergam o país de modo diferente, assim como apontam possíveis caminhos para se chegar a um ideal de nação, demonstrando que a experiência de cada um pode interferir na construção dessas ideias sobre a sociedade brasileira. Dessa forma, personagens como Padre Fernando, em contato com outros, reformula dialeticamente suas concepções sobre a alteridade e, por conseguinte, de sua própria identidade.

Inicialmente, enquanto vivia no mosteiro em Recife, Padre Nando apresenta sua visão utópica da nação brasileira, em que sonha também com uma condição mais justa para os indígenas do Xingu por meio de uma prelazia em que catequizaria os índios e começaria um processo de mudança nacional. Nando é amigo do casal de ingleses Leslie e Winifred, interessados em estudar o Brasil. O jornalista estrangeiro disse que pretendia conhecer melhor a região nordeste para escrever um livro sobre o país e que,

devido à imensidão do território, acaba sendo mais reconhecido pelos estrangeiros pelos lugares mais notórios. Dessa maneira, Nando os adverte que deveriam conhecer outros espaços para se formar uma ideia mais realista da nação, embora o próprio Nando ainda não o tenha feito: "– Em geral os estrangeiros estudiosos do Brasil vão ao Rio, a São Paulo, às cidades barrocas de Minas, à Bahia, alguns se arriscam até o rio Amazonas e..." (CALLADO, 1984, p. 18-19). Por conseguinte, Nando considera que as verdadeiras raízes desse gigante país seriam encontradas no centro geográfico brasileiro onde ainda existiam índios em sua forma primitiva de viver. Baseado na experiência das missões jesuítas, Nando acreditava que esse seria o modelo ideal de nação, conforme se lê:

> Hoje só restam ruínas, dignas ruínas, mas ali se provou durante cento e cinquenta anos, que com índios se poderia retomar, refazer o império sem fim e criar na América uma República teocrática e comunista, na base do cristianismo dos Atos dos Apóstolos. Com seres novinhos ainda da Criação dava-se o salto definitivo para uma **nova sociedade mundial**. (CALLADO, 1984, p. 19-20, grifo meu).

Conforme Nando, ainda há que se construir o ideal nacional no país, mesmo que esse novo seja uma cópia de um modelo do passado e que a realidade apresentada seja outra. Ele enxerga o território amazônico no Mato Grosso onde vivem os índios como uma nova versão da terra prometida. No entanto, apesar de seu olhar visionário e utópico, Nando se apresenta em uma condição de pouca segurança consigo mesmo no que se refere à missão civilizatória. Seguindo sua visão edênica da realidade em que os índios viviam, Nando mantem seus argumentos pautando-se nos discursos religiosos, o que o coloca "profundamente ligado aos dogmas da igreja católica, como uma referência ao nascimento da própria nação brasileira, numa caracterização barroca do início da formação do novo País" (BENDER, 2010, p. 5). O personagem apresenta pensamento semelhante aquele trazido por colonizadores do século XVI, que se sentiam detentores de um saber único a ser impresso nas populações nativas como se fossem uma tábula rasa: "Os jesuítas da Missões não aceleraram a história de um povo. Aceleraram a evolução da espécie" (CALLADO, 1984, p. 30). Dessa maneira, sem entrar nas particularidades das missões jesuíticas, o que exigiria um estudo à parte, constata-se que Nando acredita, assim como ocorreu no passado, que o nativo deveria se ajustar segundo os preceitos cristãos para civilizarem-se e alcançar a salvação no plano celeste. Tal pensamento se justifica de acordo com o lugar social que Nando ocupa e seu papel enquanto agente catequizador da igreja católica naquele momento.

Todavia, Nando, enquanto padre, mantinha amizade com outros personagens inteiramente diferentes dele sob vários aspectos, o que tornam interessantes os debates, gerados por posicionamentos diferentes que por vezes geravam atritos, mas que, em Nando, promoviam reflexões e mudanças interiores. Levindo era amigo de Nando e, como um jovem engajado na luta dos camponeses, acreditava que o ideal para conseguir mais igualdade entre as classes seria pela luta armada, se preciso fosse, para obter o objetivo de minimizar a disparidade social no país. Noivo de Francisca, o revolucionário atuava nos conflitos em defesa dos trabalhadores junto das primeiras Ligas Camponesas. Em uma de suas conversas com Leslie, pode-se perceber o posicionamento seu em relação à sociedade brasileira:

> O ruim da atitude de vocês estrangeiros é que gente faminta e maltratada *faz mal a vocês*. Então vocês ajudam os miseráveis que encontram e que perturbam a digestão de vocês. Eu não quero a miséria extinta do Senhora do O, do B ou do C. Quero acabar com ela toda, revoltar todo o mundo.
> [...]
> - O que é preciso é gente nova, brasileiro novo, fazendo o Brasil.
> [...]
> - O que eu quero dizer ao Leslie é que precisamos criar dentro do brasileiro a ajuda ao Brasil. Temos que fabricar mitos. (CALLADO, 1984, p. 32-33, grifo do autor).

De acordo com Levindo, a força de luta para a formação da sociedade ideal deveria emanar do povo, a ponto de ele preferir uma guerra interna ao assistencialismo externo, visto que tinha aversão às doações de remédios e comida que chegavam ao nordeste, pois acreditava que esse tipo de ajuda enfraquecia a luta dos membros dali por um bem maior a ser alcançado. Desse modo, ele demonstra que o Brasil ideal a ser construído deveria buscar forças em si mesmo, sem auxílio dos que vêm de fora. Levindo apresenta um sentimento de brasilidade revolucionária semelhante ao que Ridenti preconiza como "uma aposta nas possibilidades da revolução brasileira, nacional-democrática ou socialista, que permitiria realizar as potencialidades de um povo e de uma nação" (RIDENTI, 2010, p. 10). Tal contexto teve início no final da década de 1950, e seu auge e declínio na década seguinte envolvia intelectuais, artistas e diversos agentes sociais imbuídos do desejo de libertação de trabalhadores e minorias menos favorecidas da opressão daqueles que detinham o poder.

Em relação ao olhar do estrangeiro sobre o Brasil, Nando e Levindo demonstram semelhante inquietação. Nando adverte Leslie sobre sua intenção de escrever um livro com imagens estereotipadas de Brasil, pois acreditava que do brasileiro original, do nativo, poder-se-ia "começar de novo" uma sociedade. O casal critica Nando, o que o chateia:

> - Mas vocês, brasileiros, é que precisam *fazer* alguma coisa a respeito – disse Leslie. – Que é que vocês vão fazer?
> Que chatos, Senhor, esses estrangeiros com sua eterna pergunta! Fazer o quê? Primeiro as bases espirituais, a correção de erros históricos. (CALLADO, 1984, p. 39, grifo do autor).

Nota-se que o estrangeiro, representado por Leslie, acha-se no papel de fazer constatações sobre os problemas do país numa realidade que eles próprios ajudaram a sedimentar no passado. Episódios desse tipo não foram bem-vindos nem por Levindo nem por Nando. A respeito disso, no estudo realizado por Alves constatou-se que se "dirigem a Nando sem perceber que, na condição de ingleses, possuem uma parcela de responsabilidade, mesmo que indireta, no processo histórico-cultural da América Latina, desde os tempos da colonização" (ALVES, 2001, p. 61). Reitera-se que a Inglaterra não atuou diretamente na exploração do Brasil colônia; no entanto, a história tem em seus registros as fortes influências políticas e comerciais do país britânico sobre Portugal e sobre o próprio Brasil. A Guerra do Paraguai, além de outros eventos, que o digam.

Já no segundo capítulo intitulado *O éter*, Nando já se encontra no Rio de Janeiro onde buscava resolver alguns entraves burocráticos para que pudesse seguir viagem ao Xingu no Mato Grosso; foi no Rio que Nando acabou conhecendo outros personagens

que desenvolverão papeis fundamentais na narrativa, como o médico Ramiro Castanho. As visões do cenário nacional ideal eram, por vezes, apresentadas nas conversas, assim como ocorreu com Ramiro, diretor do SPI, Serviço de Proteção aos índios, órgão que posteriormente veio a ser a FUNAI. Apesar de seu trabalho envolver a proteção aos índios, Ramiro não tinha identificação com a causa, conforme se observa a seguir: "Está vendo como é difícil fazer alguma coisa neste país? Eu aceitei esse abacaxi dos índios por amizade ao Ministro Gouveia" (CALLADO, 1984, p. 104). E desse modo, seguiu mostrando seu ponto de vista em relação à população nativa. A visão de Ramiro demostra concepção etnocêntrica, ou seja, falta de conhecimento sobre a cultura do outro; ele pouco conhecia de fato os indígenas, pois passava grande parte de sua vida no Catete, no Rio. Ramiro acreditava que o país era um grande hospital e que os brasileiros tinham vocação para a doença; o personagem se baseia em sua formação em medicina, que nunca exerceu de fato, e nas experiências proporcionadas pela Farmácia Castanho, a qual pertencia à sua família. Dessa forma, apregoava que tudo se resolveria com remédios nessa terra verde-amarela de doentes crônicos.

O que o personagem Ramiro apresenta em sua teoria acerca do país e de seus problemas é o ideal higienista vigente no período final do século XIX e início do século XX. Tal premissa, no contexto da modernidade, aludia ao juízo da elite e autoridades que desejavam "limpar" a sociedade, sendo que a sujeira era vista como impregnada nas camadas pobres e em seus locais de moradia, porque: "Geralmente, nesses ambientes, ocorre a degeneração do corpo físico e social" (OLIVEIRA SOBRINHO, 2013, p. 213). Seria na pobreza que situaria a desordem, assim como a sujeira que se queria exterminar. O médico naquele contexto atuava como agente para alcançar o objetivo higienista almejado.

Ramiro, com sua formação na área da medicina, era veementemente um defensor da "purificação" das doenças dos brasileiros por meio dos remédios, os quais podiam ser facilmente encontrados na Farmácia Castanho: "O brasileiro quer que doa tudo, naturalmente. Daí ser a venda de remédios um negócio de primeira ordem" (CALLADO, 1984, p. 129). No entanto, esses brasileiros a que ele se refere são os mais carentes, como o ideal higienista separava, que queriam sanar suas dores físicas e emocionais por via das medicações.

Quanto às doenças, fica subentendido que se trata dos vários problemas de ordem social, cultural e políticos existentes no país e que, por isso mesmo, devem ser tratados ou amenizados com os remédios. O personagem vê com descrença o Brasil, pois considera a origem de tantos problemas socioculturais o fato de não ter seguido o modelo francês de civilização: "Viramos uma civilização pingente. Paramos de crescer em nosso corpo latino, pequeno mas elétrico e musculoso, para nos fundirmos até fisicamente com o homem ideal americano, o Tarzan" (CALLADO, 1984, p. 133). A respeito da França como civilização modelo, Perrone-Moisés afirma que: "(...) ela representava, no século XIX, a pátria da Revolução e da Liberdade, que escolhemos como oposta às metrópoles ibéricas" (PERRONE-MOISÉS, 2007, p. 37). A cultura francesa, para Ramiro, era superior e sofisticada em relação ao Brasil e seus colonizadores lusos. O personagem tentava impregnar-se de tudo que a França representava para ele por meio das medicações e dos utensílios franceses dos quais dispunha na farmácia.

Nos encontros no Rio de Janeiro, Nando convive também com o jornalista Luiz Souto, o Falua, personagem que vê o país como um imenso carnaval, com vocação para o ilícito, conforme constatação irônica feita por ele: "Viva o Brasil, país droga e alegre" (CALLADO, 1984, p. 120). Falua é apaixonado por Sônia Dimitrovna, mulher com

espírito livre, mas que é mal vista por Vanda, sobrinha de Ramiro Castanho, por trabalhar como acompanhante de dança.

Entre as pessoas no Rio que se encontram e discutem muitas vezes os assuntos voltados ao nacional está o casal Otávio e Lídia, comunistas que também irão ao Xingu. Para Otávio, o Brasil é a senzala e os Estados Unidos a Casa Grande, ou Casa Branca: "[...] é que este país atravessa falsas crises de politicagem para mascarar a profunda crise econômica proveniente de ser ele senzala e celeiro de outro país. Somos um país objeto" (CALLADO, 1984, p. 250). Fazendo referência à obra de Gilberto Freyre, Otávio se refere ao lugar hegemônico, ocupado pelos Estados Unidos no globo, após a Segunda Guerra Mundial, resultado de convergências históricas que colocaram o país como uma superpotência mundial. Junto desses personagens e em meio a muito éter, Nando absorverá as visões de mundo deles e passará a reinventar sua visão de nação e de si próprio.

Outro personagem que formula impressões sobre a realidade do país é Fontoura, o chefe do SPI no Posto Capitão Vasconcelos no Alto Xingu. Como agente que atua diretamente junto aos índios há pelo menos 15 anos, Fontoura mantem uma postura defensora dos indígenas e carrega consigo a fantasia de formar um estado de índios, à espera da demarcação das terras que assegure a proteção dos nativos para resguardá-los de invasores "– O Estado seria de índios, de bugres, do que eles são [...] – Eu não quero transformar índios em nada" (CALLADO, 1984, p. 161). Fontoura deseja preservá-los do próprio brasileiro, que é, em sua visão, o inimigo a ser combatido. Dessa forma, o personagem condena qualquer forma de interferência na cultura e nos costumes desses povos. Fontoura demonstra receio de extinção de tribos como os "Trumai", que se encontravam à beira da destruição devido as influências do não índio:

> – A epidemia nossa – disse Fontoura – do homem branco. Primeiro, antes de Rondon, era vale-tudo. Branco trazia tuberculose, gonorreia, sarampo, sífilis. Agora, que a gente sempre exerce uma certa fiscalização, índio não tem mais terra, ou cada vez tem menos. (CALLADO, 1984, p. 162).

Fontoura quer proteger os índios, e a demarcação do Parque é tida como caminho para assegurá-los das ameaças de invasão trazidas pelos que vêm de fora. Nesse processo, o Estado afiançaria o direito de preservação dos povos indígenas que por lá vivem fundando, assim, uma espécie de nação, conforme sonha Fontoura. Entretanto, tanto para Fontoura quanto para Nando e Ramiro, a realidade que se apresenta se distancia daquela idealizada por eles. Fontoura, devido a sua longa experiência com os índios e, de mesmo modo, na lida com o setor político do país, tornou-se um ser resignado com a situação. Sobre o funcionamento politiqueiro que envolve, acima de tudo, favores de todos os lados, Fontoura, Ramiro e Nando discutem:

> - Mas eu já disse mil vezes que um bom trabalho no Ministério da Agricultura resulta em votos. Analfabeto também não vota e o Governo vive socorrendo nordestino e favelado. Nossas verbas são ínfimas, como você sabe muito bem. [...]
> - Eu sei, Dr. Ramiro, as verbas não podiam ser mais curtas mas há sempre empregos no Postos do SPI para os afilhados do fazendeiro Gonçalo.
> - Que é primo do Governador de Mato Grosso, que é íntimo do meu amigo o Ministro Gouveia. Padre Fernando – disse Ramiro voltando-se

> para Nando – desculpe se falamos diante do senhor essas coisas. Mas se se vai para o Capitão Vasconcelos o senhor também terá de entender os enredos do Ministério e do SPI. Eu vivo me esgoelando com o Fontoura, que não bota os pés na terra. Sem política o mundo não existe. Não acha, Padre?
> - O que me irrita no nosso caro Fontoura é que ele finge pensar o contrário. Finge, sim. Não pode achar isso a sério.
> - Além de vinte anos de mato eu tenho quinze anos de SPI, Dr. Ramiro. Portanto **sou um conformado com a política** – disse Fontoura. (CALLADO, 1984, p. 102, grifo meu).

A crítica ao sistema político vigente, assim como a falta de verbas para programas voltados aos índios, apesar das regalias dos políticos, aparece como forma de contestar os abusos praticados pelas autoridades, o próprio Fontoura, a despeito do trabalho que realiza junto aos indígenas, entrega-se ao vício da bebida alcoólica e à descrença na política do país, a qual se configura como um jogo ética e moralmente promíscuo que em nada favorece os que mais precisam. Os posicionamentos de Nando e de Fontoura, segundo Santos, distanciam-se:

> De um lado, Nando é o representante de uma das correntes que se preocupou na defesa da catequese católica como única solução compatível com a formação do povo brasileiro; de outro, Fontoura é o porta-voz leigo que argumenta em favor da assistência protetora ao índio para assegurar-lhe a liberdade de crença, uma vez que a corrente católica se pauta pela experiência passada dos missionários para defender o malogro de suas ações. (SANTOS, 2009, p. 355).

Enquanto Nando ainda estrutura sua utopia de nação no processo missionário de catequização dos povos indígenas, Fontoura, justamente por estar mais envolvido na problemática, constata que só a intervenção do Estado na criação de um parque nacional seria capaz de preservar as populações nativas; porém, ele sabe do histórico descaso do poder público em relação a esses povos. No decorrer da narrativa, vão sendo delineadas outras idealizações almejadas por outros personagens que, de modo semelhante, coincidem em alguns pontos e divergem em tantos outros. Dessa forma, a obra de Callado apresenta formas variadas em que personagens "imaginam" a nação, de acordo com a utopia ou críticas de cada um. Nesse sentido, pertencer a uma mesma nação não significa dizer que os grupos e suas ideologias em seu interior convivem harmonicamente, pois nas relações sociais de poder sempre houve jogos de forças em que alguns interesses prevalecem em detrimento de outros.

O personagem de Lauro, etnólogo que faz parte da expedição que viaja para demarcar o centro geográfico do país, assim como os anteriores, também apresenta sua própria formulação acerca da nação brasileira. Segundo Lauro: "a saída do Brasil é retrilhar as sendas que as narrativas lendárias abriram, buscando num índio abstrato as raízes da brasilidade" (CHIAPPINI, 1994, p. 102); por isso, durante a expedição de que fazia parte, Lauro sempre procurava explicar os problemas do país e apontar a direcionamentos de acordo com as lendas que narrava aos demais participantes expedicionários. Ele se voltava para os elementos nacionais e fazia críticas ao que, segundo ele, não era originário da terra:

> Eu quero um Brasil brasileiro de verdade, liderando o mundo, um Brasil nosso, mulato. Nossa existência o ocorre fora de nós mesmos. Somos alienados, como dizem os comunas. De Pedro II a Marta Rocha vivemos embebidos na contemplação de caras estrangeiras. Precisamos de mulatas em nossos selos, nos monumentos públicos, nas notas de dinheiro. (CALLADO, 1984, p. 305).

Dessa forma, Lauro rechaça os estrangeirismos por entender que o Brasil se sujeitou e se sujeita de maneira escancarada a interesses que não são os nacionais. Já Nando e Francisca buscavam, cada qual à sua maneira, honrar a memória de Levindo partindo juntos com os demais. Cada um deles procurava algo nessa expedição; entretanto, fica evidente a busca por conhecer-se a si mesmo e, como bem maior, descobrir o Brasil por dentro. Isso é questionado por Lauro em certo momento: "– Será que existe algum outro país com uma tão longa história de autodescobrimento?" (CALLADO, 1984, p. 292). O também sociólogo encontra uma maneira de explicar e compreender o país por meio das lendas; busca na figura mítica do índio a essência da constituição do brasileiro. A respeito dessas questões sobre representações dos indígenas, Lauro explicita que:

> - A verdade – disse Lauro – é que temos uma tendência perversa e decadente de transformar em heróis os Macunaíma e Poronominari e de esquecer os verdadeiros heróis, os que nos ensinam, ainda que com a astúcia dos mais fracos, a nos superarmos e derrotarmos os fortes. (CALLADO, 1984, p. 293).

Lauro também rejeita os heróis criados em dados movimentos da literatura, pois entende que são fabricados; segundo ele, é por meio das estórias lendárias que se poderia vencer os obstáculos que a nação tem à frente, e as lendas teriam muito a ensinar nesse sentido. A procura por representação heroica da nossa gente, que também foi realizada no passado recente e visto na literatura nacional, por um ser que correspondesse a altura da nacionalidade brasileira parece ter se tornado uma obstinação de um país inteiro que não se sente de lugar nenhum. Dessa forma, Lauro demonstra também querer eleger um ser oriundo das lendas nacionais para representar o brasileiro legítimo, isso de acordo com o seu contexto de formação.

Ressalta-se que *Quarup* apresenta em seu enredo um espelhamento da sociedade brasileira daquele tempo no contexto da Modernidade, em que se havia maneiras diferentes de se pensar a nação, assim como é hoje. Sob esse contexto em que se encontram modos distintos de se conceber uma mesma realidade, emergem as diferenças que fazem parte de uma sociedade complexa como a do Brasil em sua formação cultural plural. Em relação a isso, Hall aponta para o que deveria ocorrer nessas questões que envolvem a cultura nacional, diante das identidades e das diferenças apresentadas dentro elas: "Em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade" (HALL, 2005, p. 61-62). Sob esta perspectiva, o Brasil configurar-se-ia como sendo demasiadamente marcado pelo elemento híbrido, resultado do cruzamento dos diversos povos que constituíram e povoaram o país. Dentre esses povos múltiplos, que compõem a nação brasileira, está o nativo indígena, que possui particular participação nesse processo de formação étnico-cultural. Entretanto, em *Quarup,* diferente das muitas vozes que fazem pontuações sobre

o país, o índio apresentado por Callado é sem voz, pois não falam por eles próprios. Os personagens não índios, como Nando, Ramiro, Fontoura e outros é que falam por eles. Aliás, só recentemente na história brasileira que indígenas começaram a falar por si sem depender de algum tipo de representante intelectual que fale por ele. Na constituinte de 1988, por exemplo, o líder indígena Ailton Krenak discursou no congresso nacional para garantir direitos de seu povo no texto da lei magna do país, pintando, inclusive, o rosto de preto para protestar contra as dificuldades encontradas nesse processo.

Os povos indígenas foram vistos em diversos momentos pelos não índios como um indesejável outro, de modo que precisaram resistir de todas as formas para sobreviverem, inclusive culturalmente. Em pleno século XXI, ouve-se ainda o grito de socorro dessas populações pela constante ameaça aos seus territórios, como demonstra o educador Jairo Saw Munduruku. Em carta aberta à nação brasileira, o indígena denuncia o avanço da construção das usinas hidrelétricas no território onde está situado o estado do Pará, no município de Jacareacanga:

> Cadê a admiração da sociedade envolvente? Nos veem apenas como mercadorias para fazer negócios? Querem apenas nos explorar? Querem nos usar como fontes de pesquisas científicas, para extraírem os conhecimentos que temos guardados há milhares de anos? Não vemos assim nenhuma valorização da nossa cultura. Somos esquecidos, mas nós lembramos das outras nações. (EXEBU, 2012, p. única).

Nessa carta manifesto escrita por estudantes e educadores que vivem à margem esquerda do Rio Tapajós, totalizando 118 aldeias, percebe-se o lugar ocupado por esses povos nos meandros da nação brasileira e de como se sentem perante a exploração promovida pelos ideais do capital que levantam a bandeira do progresso a qualquer custo. Assim como o povo Munduruku tenta sobreviver às ameaças dos não índios, muitos outros povos indígenas passam por semelhante situação; apesar de terem seus direitos assegurados na Constituição Federal de 1988, ainda são constantes os episódios de violência e invasão aos seus territórios

Na realidade apresentada em *Quarup*, as pontuações sobre os índios são feitas por outros personagens, o que pode ser entendido como um reflexo do processo de colonização e aculturação sofrido por eles durante séculos, desde a chegada dos europeus. Vale ressaltar que o nativo não seria considerado parte da nação brasileira, e sim "nações" à parte, situados dentro do estado nacional.

4 Considerações finais

Quando o Brasil se fez no mapa das nações, muitas delas já milenares em suas culturas e costumes, chamou os olhares do mundo para a existência de uma natureza tropical exuberante e de um povo que passou a ser constituído mediante uma pluralidade inédita, desde a chegada dos colonizadores. Esse povo passou a ser representado nas artes e aguçou a intelectualidade de cada época a pensar sobre quem somos e sobre o significado de ser brasileiro. *Quarup,* obra de um escritor que foi incansável em revelar o seu país por dentro, mostrou através de personagens como Nando e outros, distintos em suas ideologias de vida e sobre a nação, o quão complexas e intrincadas são as concepções existentes sobre uma mesma realidade, mas que, acaba por ser enxergada sob diferentes óticas, conforme as personagens no romance demonstraram.

Quarup foi fundo ao trazer as mazelas sociais existentes no país para a discussão, Callado se propôs a pensar a nação através de sua obra e, naquele momento, até mesmo apontar caminhos possíveis, mesmo que ficcionalmente, tornando-se um romance aberto a significados e um convite a (re)pensar sobre a própria história da nação, ainda a ser escrita novos capítulos.

Referências

ALVES, Henrique Roriz Aarestrup. **Quarup e a Expedição Montaigne**: buscas e percursos pelos contextos e contornos de nação(ões). Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2001.

ANDERSON, Benedict. **Nação e consciência Nacional**. São Paulo: Ática, 1989.

BENDER, Mires Batista. *Quarup*: uma alegoria do Brasil. **Tabuleiro da Letras**, Salvador, v. 3, n. 1, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/139> Acesso em: 06 ago. 2018.

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

CALLADO, Antonio. **Quarup**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

_____. **O país que não teve infância**: as sacadas de Antonio Callado. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CHIAPPINI, Ligia. Nem lero nem clero: historicidade e atualidade em *Quarup* de Antonio Callado. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 97-108, 1994. Disponível em: http://revista.abralic.org.br/index.php/revista/issue/view/2/showToc Acesso em: 14 maio 2018.

Danielmunduruku. Carta dos estudantes Munduruku – protesto contra a violência. Saw Exebu. Disponível em: http://danielmunduruku.blogspot.com/2013/02/cartas-dos-estudantes-munduruku.html Acesso em: 05 ago. 2018.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil brasileira**: História & Histórias. São Paulo: Ática, 1984.

OLIVEIRA SOBRINHO, Afonso Soares de. São Paulo e a ideologia Higienista entre os séculos XIX e XX: a utopia da civilidade. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 15, n. 32, p. 210-235, jan./abr. 2013. Acesso em: 27 nov. 2018. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/38648

PEREIRA, Eva. Entrevista Antonio Callado. **Revista Cerrados**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 94-105, 1993. Disponível em: http://periodicos.unb.br/ojs311/index.php/cerrados/article/view/682

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Vira e mexe nacionalismo**: paradoxos do nacionalismo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

RIDENTI, Marcelo. **Brasilidade revolucionária**. São Paulo: UNESP, 2010.

SANTOS, Luzia Aparecida Oliva dos. **O percurso da indianidade na literatura brasileira**: matizes da figuração. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA LITERATURA PRODUZIDA EM MATO GROSSO E O DIÁLOGO ENTRE AS OBRAS MENINO DIAMANTINO, DE NICOLAS BEHR E PÓ DE SERRA, DE MARLI WALKER

Luciana BRAGA
Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Sinop
Programa de Pós-Graduação em Letras

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo fazer uma exposição do contexto histórico da literatura produzida em Mato Grosso e mostrar o diálogo entre as obras Menino Diamantino, do autor Nicolas Behr, publicada em 2003, com a obra Pó de Serra, da poetisa Marli Walker lançada em 2006. São literaturas contemporâneas e apresentam como temática as transformações ocorridas no espaço mato-grossense com advindo do progresso. Tenciona-se evidenciar a intertextualidade presente nestas obras que traz a questão da influência do espaço para a vida do homem. É sabido que a literatura é a arte não somente da palavra, mas também das imagens, por meio da qual o homem constrói o conhecimento. Nesta perspectiva a produção literária de Nicolas Behr e Marli Walker possibilitam vários diálogos, dentre eles o significado que tem para as duas vozes poéticas: o passado, o presente e a preocupação com o futuro. Os poemas selecionados para demonstrar à analogia existente nas duas obras foram: Menino pobre, Faltou sentir o quê? e O menino que fui, do poeta Nicolas Behr. As composições escolhidas da poetisa são: Rumos, Meninos do mato e Retorno. É nítida em ambos os livros a afeição pelo espaço mato-grossense que emergem das lembranças significativas do eu lírico masculino, em Menino Diamantino e do feminino, em Pó de Serra. A linguagem dos poemas é rica em estruturas estilísticas, revela marcas da região mato-grossense tais como: cultura, características ecológicas, sociais e políticas. Nota-se que ocorreu uma grande transformação na produção literária mato-grossense desde meados do século XX, até chegar à produção vigente. Essas transformações podem ser vislumbradas nos temas, formas de tratamento destes temas, estrutura formal, teor linguístico etc. Para produzir literatura tal e qual se configuram as obras que representam o objeto de estudo deste trabalho existiu outrora uma trajetória literária que merece ser valorizada.
PALAVRAS-CHAVE: história; poesia; espaço mato-grossense

ABSTRACT: *This work aims to make an exposition of the historical context of the literature produced in Mato Grosso and show the dialogue between the books "Menino Diamantino" by the author Nicolas Behr, published in 2003, with the book "Pó de Serra" by the poet Marli Walker released in 2006. They are contemporary literatures and present as theme the transformations occurring in the Mato Grosso State space that have arised from progress. It is intended to highlight the intertextuality present in these works that brings up the question of the influence of space for the life of man. It is well known that literature is the art not only through the words, but also based on images, through which man constructs knowledge. In this perspective the literary production by Nicolas Behr and Marli Walker allows several dialogues, among them the meaning that has for the two poetic voices: the past, the present and the worries with the future. The poems were selected to demonstrate the existing analogy in the two works were: "Menino pobre," "Faltou sentir o quê?" and "O menino que fui" by Nicolas Behr. The chosen compositions of the poet are: Rumos, Meninos do Mato e Retorno. It is clear in both books the affection for the State of*

Mato Grosso space that emerges from the significant memories of the masculine lyrical, in Menino Diamantino and the feminine in Pó de Serra. The language of the poems is rich in stylistic structures, reveals brands of the Mato Grosso region such as: culture, ecological, social and political characteristics. Note that there was a major transformation in Mato Grosso literary production since the Mid-Twentieth Century to reach the current production. These transformations can be envisioned in subjects, forms of treatment of these subjects, formal structure, linguistic content, etc. To produce literature such as the works that represent the object of study of this work, there was once a literary trajectory that deserves to be valued.
KEYWORDS: *history; poetry; Mato Grosso space.*

1 Breve contexto histórico da literatura produzida em Mato Grosso e o diálogo entre as obras Menino Diamantino, de Nicolas Behr e Pó de Serra, de Marli Walker

A literatura é a arte não somente da palavra, mas também das imagens, por meio da qual o homem constrói saberes. Além dessa finalidade, a literatura é capaz de promover reflexão e propiciar prazer, pois representa um importante instrumento de comunicação e interação social. Nesse sentido, pretende-se construir uma sintética explanação sobre a história da literatura mato-grossense e estabelecer nas páginas subsequentes uma reflexão sobre a poesia dos escritores Nicolas Behr e Marli Walker.

Os poemas selecionados do poeta foram: Menino pobre, Faltou sentir o quê? e O menino que fui. Os poemas supracitados fazem parte do livro Menino Diamantino, publicado em 2003.

As composições escolhidas da poetisa são as seguintes: Rumos, Meninos do mato e Retorno, que podem ser encontrados na obra PÓ DE SERRA, lançada em 2006.

O poeta mato-grossense Nikolaus Von Behr, mais conhecido como Nicolas Behr, nascido em Cuiabá, no dia 5 de agosto de 1958, escreve poemas utilizando uma linguagem sincrética. Em sua obra Menino Diamantino (2003), é possível vislumbrar uma poesia de memória na qual o autor revela a cultura, o espaço e a sua infância vivenciada na cidade de Diamantino-MT.

Fundada em 1728, por bandeirantes paulistas, a cidade de Diamantino localiza-se a cerca 190 quilômetros de Cuiabá, e é uma das mais antigas cidades de Mato Grosso. Na visão do autor, a região passou por grandes transformações desde a época de sua infância. O autor residiu em Diamantino até os dez anos de idade. Depois foi morar na cidade de Cuiabá, onde permaneceu até o ano de 1974. Em 1974, Nicolas Behr mudou-se para Brasília e reside lá até hoje.

Nicolas Behr é um poeta honorário do município de Diamantino; dentre as diversas obras do autor, que iniciou sua trajetória de escritor em 1977, estão Menino Diamantino (2003) e A lenda do menino Lambari (2012), que trazem como cenário utópico a cidade de Diamantino.

Sabe-se que a arte literária representa um processo de composição no qual o poeta usa as habilidades que tem com as palavras para criar e expressar sua sensibilidade perante experiências sociais. A exemplo disso, o poeta mato-grossense Nicolas Behr expressa sua destreza com mais de vinte cinco livros publicados; vários poemas do autor combinam prosa e poesia. A obra behriana faz um amálgama da linguagem elaborada, coloquial e pungente que tem fomentado estudos no âmbito acadêmico de todo país. Em 2015 Nicolas Behr foi homenageado pelo Instituto de Letras da Universidade de Brasília com a criação do Prêmio Nicolas Behr de Literatura.

A poetisa Marli Walker nasceu em Santa Catarina, entretanto reside nas terras mato-grossenses há mais de trinta anos. Este tempo e a sua produção literária nos permite dizer que a escritora representa uma das vozes da produção literária feminina de Mato Grosso. "Entendemos por literatura mato-grossense os textos escritos por autores que nasceram em Mato Grosso ou que nele residem (ou tenham residido), contribuindo para o enriquecimento da cultura do Estado" (MAGALHÃES, 2001, p. 18).

A voz engajada de Walker, pode ser contemplada em Pó de Serra quando o eu lírico/narrador se manifesta, nos poemas, em primeira pessoa e nos leva a concordar com a seguinte afirmação: "um escritor não se molda somente a partir do barro de que é feito, mas também da atitude contemplativa que reside na face dos espelhos de que se utiliza" (RAMALHO, 2015, p. 33).

Sua trajetória no âmbito literário teve início em 2006, com a publicação de Pó de Serra; em 2009, lança Águas de Encantação; em 2015, Apesar do Amor. As três obras são composições poéticas. Marli Walker proporcionou ao público a segunda edição da obra Pó de Serra, em 2017.

Pó de Serra apresenta-nos pela voz poética feminina, poemas permeados de lirismo. É composto de versos livres e muitas metáforas, embora o desejo do eu lírico no primeiro poema intitulado (Poema sem título), seja um verso sem metáforas: "Queria um verso que não se escondesse em metáforas/ Que fosse claro como esta tela e como o dia!/ [...] Poema-livre... sem medo e sem teoria" (WALKER, 2017, p. 17).

Os poemas apresentam significados não somente pelo substrato verbal, mas, também pelo aspecto físico da obra. Havemos de considerar os espaços, as folhas em branco, a disposição das palavras, o arranjo dos versos. "Nesse sentido, pontos espaços, volumes, são novos componentes significativos que se acrescem, em igualdade de peso, às unidades linguísticas" (MAGALHÃES, 2001, p. 202).

A poesia de Pó de Serra apresenta-nos vários eixos temáticos: colonização do Estado de Mato Grosso, princípios poéticos, família, infância, mulher, erotismo, natureza, progresso (social, econômico, tecnológico), retrocesso "Hoje está só.../Suas matas estão secas e vazias" (WALKER, 2017, p. 30). Dentre todas as temáticas a mais preponderante é o processo de colonização do Estado, pois este tema constrói um amálgama na poesia de Walker, mesclando historicidade e poesia.

A produção literária de Nicolas Behr e Marli Walker possibilita vários diálogos, dentre eles o significado que tem para as duas vozes poéticas o passado, o presente e a preocupação com o futuro.

Antes de proceder com a análise das obras sobreditas convém explanarmos, ainda que de maneira sucinta, a história da Literatura de Mato Grosso, que nos apresenta: "O primeiro documento escrito em língua portuguesa nestes confins do Oeste da Pátria foi a "ata de 08 de abril de 1917" e o primeiro livro foi de Crônicas do Cuiabá, escrito até 1765, de Barbosa de Sá" (MENDONÇA, 1970, p. 9).

Com efeito, versar sobre a historicidade da literatura produzida neste Estado, implica considerar o processo de colonização tendo em conta que os fatores políticos e migratórios ocorridos na região provocaram e provocam impacto na cultura local.

> Maior parte cuiabanos, pareciam tomados por um desejo insaciável de falar e de mostrar aos estranhos que chegavam aos montes, a cultura local, os costumes e os modos de vida 'típicos' de Mato Grosso, as artes e fazeres de seu povo simples os lugares onde essas manifestações culturais ainda existiam e resistiam, sobre como era Cuiabá 'antes de

> tudo isso' e como tudo vinha mudando tão rapidamente (GALETTI, 2000, p. 15).

Reconhecidamente como figuras fundamentais para a história de Mato Grosso, Dom Aquino e José de Mesquita estão registrados no reconto da política e literatura do Estado.

> O grupo de escritores e intelectuais liderados por D. Aquino e José de Mesquita fez história e literatura como missão cultural, moral, política e social e através de sua unidade coesa, transformou os seus autores em verdadeiros sujeitos da criação cultural (MAGALHÃES, 2001, p. 118).

O príncipe das letras mato-grossenses, como ficou conhecido Dom Aquino, ao lado de José de Mesquita não só está no princípio da inspiração, mas também como na fundação do (Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso e O Centro Mato-Grossense de Letras). Teve o mérito de pertencer à Academia Brasileira de Letras, sendo o primeiro intelectual mato-grossense a ocupar o cargo.

> Em D. Aquino deve-se observar o jogo construído entre o regional e o nacional em torno de sua obra e personalidade na história literária em Mato Grosso. Um dos fortes motivos da exaltação regional é o fato de ter se tornado nacionalmente conhecido e reconhecido. Ser o único mato-grossense a pertencer à Academia Brasileira de Letras, ter projeção nacional como bispo, como poeta e como "maior orador sacro do seu tempo" (MENDONÇA, 1970, p. 137).

Em relação à figura de José de Mesquita foi um escritor de prosa e poesia que alcançou prestígio no âmbito mato-grossense e além dele.

> Embora tenha conhecido um certo reconhecimento externo através de contatos e publicações fora de Mato Grosso, José de Mesquita, dentro do Estado, "foi o autor que, dentre os escritores mato-grossenses da primeira metade do século, obteve, depois de Dom Aquino, maior reconhecimento nas letras" (MAGALHÃES, 2001, p. 118).

Assim como a literatura brasileira, que no período do movimento Romantismo valorizou uma produção literária voltada à exaltação à pátria, à natureza, ao nativo em Mato Grosso, também foram seguidos estes preceitos.

> Durante todo o período do governo de D. Aquino [...] foram inúmeras as manifestações culturais marcadas pela exaltação à terra e ao homem mato-grossense. Entretanto, é sobretudo em torno das comemorações do bicentenário de Cuiabá em 1919, festa que relembra as origens do lugar e de sua gente, e simboliza o inicio de um novo século de história, que ganha força e consistência a elaboração dos elementos distintivos do ser mato-grossense. De fato, a organização desta festa, cujos preparativos iniciaram-se em 1918, desencadeou uma verdadeira onda ufanista de exaltação à terra e ao homem mato-grossense, em que se destacariam as iniciativas individuais de D. Aquino, não apenas como presidente do estado, mas também como poeta e cantor de suas qualidades (GALETTI, 2000, p. 285).

O breve panorama histórico apresentado nos parágrafos anteriores refere-se ao primeiro momento da literatura mato-grossense. Notemos, por conseguinte, como se deu o segundo momento da literatura no Estado:

> A partir do fim dos anos 30 e início dos anos 40 do século XX, ainda em pleno reinado de Dom Aquino, um novo grupo de escritores e intelectuais começa a se organizar em Mato Grosso. Esse grupo aparece, a princípio, como reação ao domínio, predomínio, do grupo anterior e não se opõe exatamente à produção ou ao discurso regionalista, mas sim à produção e ao discurso antigo, passadista (MAGALHÃES, 2001, p. 127).

A cultura mato-grossense obteve pulsão em 1950, com a eclosão de alguns grêmios e periódicos de grande relevância, como as revistas Ganga e O arauto da juvenília, propagadores de pujantes escritores. A literatura produzida em Mato Grosso logrou um momento importante nas décadas de 1950 e 1960:

> Ao lado da emergência dessa nova safra de escritores, a literatura de Mato Grosso entra numa fase de franco desenvolvimento, finalmente atualizando-se em relação à produção literária do eixo Rio-São Paulo. E é exatamente por este fato que as décadas de 1950 e 1960 representam um momento especialmente importante para a História da literatura de Mato Grosso, pois é nesse período que se verifica um crescimento qualitativo na produção literária mato-grossense (MAGALHÃES, 2001, p. 185).

Os escritores que melhor simbolizam este período da literatura mato-grossense devido às suas produções e ideias inovadoras são: "Além de Wlademir Dias Pino, são escritores representativos das décadas de 1950/60 Silva Freire, Ricardo Guilherme Dicke e Manoel Cavalcanti Proença" (MAGALHÃES, 2001, p. 186). Também fazem parte dessa lista Manoel de Barros, João Antonio Neto, Lobivar de Matos, causadores pelo prelúdio do Modernismo em Mato Grosso.

O Modernismo em Mato Grosso construiu-se pelo embate das novas tendências em oposição às antigas.

> Encabeçado por Gervásio Leite e Rubens de Mendonça, o momento inicial modernista organiza-se em torno da fundação do movimento e da Revista Pindorama. O sistema literário aqui sustenta-se e dimensiona-se, aparentemente pelo aspecto da ruptura. "o programa do grupo, que se renovava a cada novo número lançado de Pindorama, visava novidade e atualidade depositando toda esperança na força e no entusiasmo do jovem, ao mesmo tempo em que investia contra o velho" (LIMA apud MAGALHÃES, 2001, p. 128).

Cabe registrar que o Modernismo instaurou-se em Mato Grosso dezessete anos após a incidência da Semana de Arte Moderna, ocorrida em São Paulo, em 1922. Mesmo com a distância temporal entre os dois acontecimentos o Modernismo mato-grossense adota proximamente os mesmos ideais.

Ao apresentarmos os fatos históricos da Literatura produzida em Mato Grosso nos trechos precedentes optou-se por discorrer sobre o período correspondente ao século XX, mas reconhecendo que anterior a esta data havia escritores e escritoras no Estado. "A literatura mato-grossense organiza-se enquanto sistema na primeira metade do século XX" (LEITE, apud MAGALHÃES, 2001, p. 22).

Nota-se que ocorreu uma grande transformação na produção literária mato-grossense desde meados do século XX, até chegar à produção vigente. Essas transformações podem ser vislumbradas nos temas, formas de tratamento destes temas, estrutura formal, teor linguístico etc. Para produzir literatura tal e qual se configuram as obras que representam o objeto de estudo deste trabalho existiu outrora uma trajetória literária que merece ser valorizada.

Após elucidar alguns fatos importantes da literatura brasileira produzida em Mato Grosso voltemos ao diálogo estabelecido entre a poesia de Nicolas Behr e Marli Walker.

É nítida em ambos os livros a afeição pelo espaço mato-grossense que emergem das lembranças significativas do eu lírico masculino, em Menino Diamantino e do feminino, em PÓ DE SERRA. A linguagem dos livros é rica em estruturas estilísticas, revela marcas da região mato-grossense tais como: cultura, características ecológicas, sociais e políticas. Com muita propriedade Antônio Candido, em O estudo analítico do poema, afirma que:

> O estudo dos recursos de que o poeta lança mão para manipular adequadamente as palavras, fazendo as comunicar aos outros o que ele exprime como experiência do mundo, passada pelo seu temperamento, as suas ideias, a sua intenção ou o seu instinto (CANDIDO, 2006, p. 109).

A voz poética que emana dos textos em estudo evidencia um sentimento de saudade e uma incerteza em relação ao futuro. Nos versos do poema Menino Pobre, de Nicolas Behr, o eu lírico afirma sentir-se exilado:

> longe da pátria diamantina
> longe da infância
> exilado
> refém do amanhã
> rumo ao desconhecido (BEHR, 2012, p. 49).

O mesmo sentimento de incerteza sobre o futuro também é percebido nos versos do poema Rumos, de Marli Walker. O itinerário percorrido pelo eu lírico transporta-o para um espaço de nulidade.

> Rumos
> Caminhos do Mato Grosso
> Retas estupendas
> Ininterruptas
> Que dirigem a vida
> Sem rumo
> Sem curvas
> Sem atalhos
> Para a imensidão do nada (WALKER, 2017, p. 22).

A representação do espaço é primordial para estabelecer o pensamento e as emoções do eu lírico masculino e feminino, que nos mostram o lugar de onde emanam suas vozes. Esse espaço constitui o ambiente de intimidade; ele é bendito e carrega a identidade dos eus líricos. Com muita pertinência, Marli Walker demonstra nos versos do poema Retorno, a essência do lugar:

> Mora em mim essa vila tranquila
> Seus jardins, igrejas e parreirais...
> Limoeiros na colina...
> Os meus avós, meus tios e meus pais...
> Nos meus espaços sagrados (WALKER, 2017, p. 45).

Parafraseando Achugar, só é plausível pensar sobre a nossa história descrevendo o lugar a partir de onde se fala e naquilo que se fala. "[...] não existe outro lugar além do seu lugar, outros valores além de seus valores, outro mundo além de seu mundo e esse é o mundo que postula como válido para todos" (ACHUGAR, 2006, p. 93). As vozes poéticas que ecoam da região mato-grossense, denunciam que a natureza está sendo destruída pela ação do homem.

> Sem mata e sem passarada o menino é infeliz
> Na vida que desenhava entre as farpas da carteira
> Era bicho, onça, máquina, serra e suor
> Era um homem de madeira...
> Sem sonho e sem florestas (WALKER, 2017, p. 31).

É perceptível a semelhança temática dos versos acima da poetisa Walker com os versos behrianos, ambos nos apresentam um ambiente degradado e um eu lírico infeliz.

> rio sujo
> ponte caída
> aqui estou igreja queimada
> cerrado extinto
> futuro incerto
> aqui estou cobra-coral
> professora morta
> memória gasta
> vazio n'alma (BEHR, 2012, p. 78).

Algumas transformações ocorridas no espaço mato-grossense advêm do progresso e da globalização. Esses elementos não afetam apenas a fauna e a flora da região, outras áreas também sofrem alterações, como por exemplo, a cultura, a política e a identidade local.

> As transformações e os desafios políticos, tecnológicos e sociais de nosso presente continuam, todavia, e de fato, reproduzindo as hierarquias entre as classes sociais, entre as regiões e entre os países dos diferentes mundos que coabitam no planeta. Ao mesmo tempo, não se tem podido erradicar a existência de estereótipos na representação que uns fazem dos outros. Mais ainda, essas transformações continuam reproduzindo as representações culturais e políticas sobre o outro,

> localize-se o outro na aldeia, no centro ou na periferia (ACHUGAR, 2006, p. 82).

É inegável que a globalização condiciona o comportamento da sociedade, porém não se pode afirmar que ela seja capaz de instituir uma cultura homogênea. Afinal, a cultura é estabelecida entre o embate da mutação e do imutável. Com a palavra, Sassen defende uma globalização parcial:

> O global é, em si mesmo, parcial, ainda que estratégico. O global não engloba (ainda), totalmente, a experiência vital dos sujeitos ou dos indivíduos, nem tampouco, o campo das ordens institucionais, nem das formações culturais; o global persiste como uma condição parcial (SANSSEN, *apud* ACHUGAR, 2006, p. 217).

A afirmação antecedente pondera sobre uma globalização limitada que não atinge sua totalidade, a jugar que a globalização não alcança todas as nações de maneira semelhante. A razão disso, segundo Focault (citado por BHABHA, 2013, p. 244) "A nação não pode ser concebida num estado de equilíbrio entre diversos elementos coordenados e mantidos por uma lei".

Os seres descritos nas poesias em estudo não estão aquém da globalização e do progresso, contudo há uma ânsia dos eus líricos em preservarem as suas histórias. Nos seguintes versos behrianos, o eu lírico não se reconhece e deseja retornar para suas origens. "O menino que fui existe onde não estou/ o menino que fui não sou eu/ é outro menino" (BEHR, 2012, p. 75). Encontramos o mesmo desejo no eu lírico feminino de PÓ DE SERRA:

> Minha vila está em mim
> Guardada nos meus poemas
> Suas chaminés, seus telhados
> A pracinha e os sobrados...
> Engano as esquinas do tempo
> Na poesia que é criança
> E brinca com a saudade
> Quando canta essa lembrança! (WALKER, 2017, p. 45).

O eu poético dos versos supracitados revela sentir saudade dos lugares onde viveu momentos felizes. O uso dos pronomes possessivos *minha* e *meus* reforçam a ideia de pertencimento do local que, o eu lírico deseja resgatar por intermédio da poesia ou pela ação da memória.

Em suma, pode-se depreender que os poemas analisados possuem uma semelhança temática e que o sentimento de insatisfação por ver seu espaço degradado é manifestado tanto pelo eu lírico masculino quanto pelo feminino. Embora o lócus do trabalho não foi analisar os recursos estilísticos dos poemas, nota-se uma riqueza na linguagem, o uso de recursos expressivos, tais como: rimas, metáforas, assonâncias, aliterações e paralelismo, criando-se daí, uma sonoridade, pois como afirma Candido (2006, p. 37), "todo poema é basicamente uma estrutura sonora".

É natural de a linguagem poética ser sempre plurissignificativa, e de fato, um mesmo vocábulo corresponda a sentidos variados. Nessa perspectiva, a poesia de Nicolas Behr e de Marli Walker representa um rico material que pode ser explorado para estudos pertinentes à poesia como também outros objetos de pesquisa.

Referências

ACHUGAR, H. **Planetas sem boca: escritos efêmeros sobre arte, cultura e literatura.** Trad. NASCIMENTO, L. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

BEHR, N. **Menino Diamantino.** Ilustrações de Erik Behr, Klaus Behr e Max Behr. Brasilia, DF: Edição do Autor, 2012.

BHABHA, H. K. **O local da cultura.** Trad. ÁVILA, M.; REIS, E. L. de L.; GONÇALVES, G. R. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

CANDIDO, A. **O estudo analítico do poema.** São Paulo: Associação Editora Humanistas, 2006.

GALETTI, L. S. G. **Nos confins da civilização**: sertão fronteira e identidade nas representações sobre Mato Grosso. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de filosofia, Letras e Ciências Sociais, Universidade de São Paulo.

GOMES, S. C.; MANTOVANI, A. A.; PEREIRA, É. A. (Orgs.). **Literatura Cabo-verdiana: leituras universitárias**. Cáceres: Ed. UNEMAT, 2015.

MAGALHÃES, H. G. D. **História da Literatura de Mato Grosso Século XX**. Cuiabá: Unicen Publicações, 2001.

MENDONÇA, R. **História da literatura mato-grossense**. 2. ed. São Paulo: Ave Maria, 1970.

RAMALHO, C. A fala autoral e o plano literário de A cabeça calva de Deus. In: GOMES, S. C.; MANTOVANI. A. A.; PEREIRA, É. A. (0rgs.). **Literatura Cabo-verdiana: leituras universitárias**. Cáceres: Ed. UNEMAT, 2015.

WALKER, M. **Pó de Serra:** poemas. Cuiabá-MT: Carlini & Caniato Editorial, 2017.

CASTRO ALVES, EMICIDA E A PRÁTICA DOCENTE: A QUESTÃO RACIAL ABORDADA EM AULAS DE LITERATURA

Marco Antonio Gonçalves da SILVA
Universidade do Estado de Mato Grosso
Gustavo de OLIVEIRA
Universidade do Estado de Mato Grosso

RESUMO: As intenções deste trabalho, emergiram a partir de aulas aplicadas, como requisito da disciplina de Estágio Supervisionado em Literatura, em uma turma de segundo ano do Ensino Médio em uma Escola Estadual no município de Sinop. As aulas foram elaboradas tendo como parâmetro teórico a Sequência Básica desenvolvida por Rildo Cosson (2006), que tem como aspecto fundamental o contato com o texto literário. A elaboração do plano de aula se deu a partir da escolha de dois textos, a saber: o poema A canção do Africano (1883), de Castro Alves e a canção Cê Lá Faz Ideia (2014), do Rapper Emicida, escolhidos devido ao fato de que os dois textos, embora escritos em períodos/contextos históricos absurdamente distintos – Brasil Império e atualidade - acabam por abordar os mesmos aspectos: racismo, desigualdade racial. Para fundamentar as reflexões da prática docente, foram utilizados estudos de Candido (1970) e (1972) com o intuito de abordar a Literatura como um bem incompressível e sua função humanizadora, Eco (2003) para tratar das funções educativas do texto literário. A metodologia utilizada na elaboração e, consequentemente, na aplicação das aulas foi fundamentada na Sequência Básica de Cosson (2006), que demanda o trabalho com as seguintes etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação (interior e externa). A reflexão aqui proposta permeia questões como, a importância da leitura do texto literário em sala de aula, bem como a relevância do diálogo entre o texto literário com outras expressões artísticas. Relacionando ao fim essas concepções com os apontamentos feitos mediante à experiência dessas leituras em sala de aula. O aporte teórico escolhido é essencial, uma vez que, por este texto tratar de uma reflexão sobre o início da prática docente de literatura, relaciona autores, que no decorrer da formação, sempre estiveram presentes na reflexão teórica sobre essas práticas. Foi possível neste breve trabalho, refletir sobre a importância de se trabalhar o texto literário em sala de aula, como visto nas concepções dos autores trazidos. Trata-se de um processo enriquecedor, tanto para o aluno quanto para o professor, pois possibilita uma (re)significação da prática docente.
PALAVRAS-CHAVE: literatura; prática docente; racismo.

ABSTRACT: *The intentions of this study emerged from classes applied as a requirement of the Supervised Teaching in Literature, in a second grade on high school class at a State School in Sinop town, Mato Grosso State, Brazil. The classes were planned considering the Basic Sequence developed by Rildo Cosson (2006) as a theoretical parameter, whose fundamental aspect is the contact with the literary text. The planning of the teaching plan was based on the selection of two texts, the poem A canção do Africano (1883) by Castro Alves and the song Cê Lá Faz Ideia (2014) by the Rapper Emicida, chosen due to the fact that the two texts, although written in absurdly distinct historical periods / contexts – The Empire of Brazil and nowadays - end up addressing the same aspects: racism, racial inequality. In order to base the reflections on teaching practice, studies of Candido (1970)*

and (1972) were used in order to approach Literature while an while incompressible *and well its humanizing function, Eco (2003) to deal with the educational functions of the literary text. The methodology used in the planning and, consequently, in the application of the classes was based on Cosson's Basic Sequence (2006), which requires to deal with the following steps: motivation, introduction, reading and comprehension. The reflection proposed here permeates questions such as the importance of reading the literary text in the classroom, as well as the relevance of the dialogue between the literary text and other artistic expressions. When connecting these conceptions with reflections through the experience of these readings in the classroom. The theoretical contribution chosen is essential because this text deals with a reflection on the beginning of the teaching practice of literature, relates authors who in the course of training, have always been present in the theoretical reflection on these practices. It was possible in this brief study to reflect on the importance of bringing the literary text in the classroom, as seen in the authors' conceptions. It is an enriching process, both for the student and the teacher, because it makes possible a (re) signification of the teaching practice.*
KEYWORDS: *literature; teaching practice; racism.*

1 Introdução

As intenções deste trabalho, emergiram a partir de aulas aplicadas, como requisito da disciplina de Estágio Supervisionado em Literatura, em uma turma de segundo ano do Ensino Médio em uma Escola Estadual no município de Sinop. As aulas foram elaboradas tendo como parâmetro teórico, a Sequência Básica desenvolvida por Rildo Cosson. Dentre as preocupações que deveríamos ter ao elaborar o plano de aula, a leitura, o contato com o texto literário era um dos aspectos essenciais, primordiais.

Diante disso, a elaboração do plano de aula, deu-se a partir da escolha de dois textos, a saber: o poema *A canção do Africano* (1883), de Castro Alves e a canção *Cê Lá Faz Ideia* (2014), do *Rapper* Emicida. Nossas escolhas não foram dispersas, e os textos escolhidos, com destaque o de Castro Alves, foi selecionado pois, a professora regente da disciplina de Língua Portuguesa/Literatura da escola solicitou que trabalhássemos a terceira fase do Romantismo no Brasil – especificamente com a obra de Castro Alves, pois a data disponível para a nossa regência, corresponderia com o período em que os alunos estudariam sobre o respectivo período literário/autor. Nosso plano de aula portanto, deveria pressupor a tomada de aspectos da escola literária que Castro Alves era pertencente, tendo sempre como núcleo a leitura do texto literário (estão pressupostas aqui, além da leitura, a interpretação).

Há outro ponto a ressaltar, como já foi posto, outro texto foi trabalhado além do poema de Castro Alves. A canção do *Rapper* paulista Emicida. A escolha partiu da observação de que, os dois textos, embora escritos em períodos/contextos históricos absurdamente distintos, o primeiro, em (1883) cuja conjuntura sócio política pressupunha os clamores pró e contra a abolição da escravatura, em um contexto do então Brasil império. Castro Alves, tido por muitos como o Poeta dos Escravos, procurava, inspirado nos anseios da poesia condoreira, retratar não o escravo, como objeto, como produto, mas sim um ser humano, escravizado, com uma terra de origem, com sentimentos. Buscava pela poesia, suscitar empatia em quem as lesse, devolvendo a humanidade ao povo negro. Já o segundo texto, *Cê Lá Faz Ideia*, canção escrita em 2014, pelo já citado *Rapper* Emicida, compositor e poeta negro, nascido e criado em bairros

periféricos da cidade de São Paulo, sujeito ativo na luta pela igualdade racial e social. Busca por meio do *RAP*, expor as mazelas da sociedade brasileira atual.

Destarte, a reflexão aqui proposta, permeia questões como, a importância da leitura do texto literário em sala de aula, bem como a relevância do diálogo entre o texto literário com outras expressões artísticas. Relacionando ao fim essas concepções com os apontamentos feitos mediante à experiência dessas leituras em sala de aula. Recorreremos para isso, a autores como: Antônio Cândido (discorrendo sobre as funções da literatura e sua supra importância para o ser humano), Rildo Cosson (sua sequência básica, serviu-nos como bússola, desde a elaboração até a aplicação/realização prática da aula). A presença desses autores é essencial, haja visto que, por este texto tratar de uma reflexão sobre o início da prática/docência de literatura, autores que estiveram no decorrer do curso, sempre presente na reflexão teórica sobre essas práticas, é mais do que justificada. Contudo outros autores serão requeridos no decorrer da articulação dos argumentos, conforme for necessário.

É sobre as algumas concepções desses autores que discorreremos no tópico a seguir. Elas permitirão uma reflexão mais adequada quanto frente ao nosso corpus.

2 Literatura: um bem incompressível

Dentre os vários aspectos que podemos destacar, no tocante aos questionamentos que surgem a partir da experiência das primeiras regências, proporcionadas pela disciplina de estágio supervisionado, um particularmente se eleva e pode ser explicitado pelas seguintes colocações: Qual a importância desse conteúdo para o aluno? Qual a relevância individual e coletiva? Vale a pena dispensar algum tempo para este ou aquele conteúdo? A partir dessas problematizações, pensamos então o ensino da literatura, e a necessidade do contato com o texto literário em sala de aula, surge, então, a necessidade de iniciar a discussão sobre o conceito de literatura.

Dentre as inúmeros tentativas de definição do conceito de Literatura, a que mais nos interessa, ou a que melhor dialoga com as noções trazidas neste trabalho é a definição que propõe Antônio Cândido:

> da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis das produções escritas das grandes civilizações. (CANDIDO, 1970, p. 172).

A flexibilidade que nos sugere tais afirmações ajuda, um pouco, a descontruir a noção de literatura, ligada intensamente aos cânones literários, posta em um pedestal, inatingível. E dialoga também, com a escolha de propor a leitura não apenas de um texto de um escritor aclamado dentro da história literária brasileira, como é o caso de Castro Alves, mas também a necessidade de recorrer e trabalhar com outros textos ficcionais, como é o caso de *Cê lá faz ideia*.

Quando trabalha o conceito de Literatura, Eco (2000) traz pressuposta uma ideia de que a literatura não é inerte, ela tem um papel, ela desenvolve uma função, no mundo, no sujeito que lê, que produz. Um exemplo é a função de manter a língua como patrimônio coletivo. Ele confirma esta afirmação, citando o caso da língua italiana, não fosse talvez a(s) publicações/obra de Dante, não haveria na Itália se desenvolvido o que

ficou conhecido como vulgar dantesco, "a literatura, contribuindo para formar a língua, cria identidade e comunidade" (ECO, 2000, p. 11).

Outra função inexorável atribuída à literatura por Eco, é a função educativa. Como ele coloca, a "função educativa da literatura, função educativa que não se reduz à transmissão de ideias morais, boas ou más que sejam, ou à transformação do belo." (ECO, 2000, p.19). Esta função está estritamente ligada à leitura do texto literário, através da leitura de um conto por exemplo, em que uma história é contada, ela é constituída por personagens, por acontecimentos, pelo tempo. Não há nada que o leitor faça, que possa modificar o destino, o universo dentro dessa história. Comenta sobre isso Eco (ibidem, p.20), "o leitor tem que aceitar esta frustração, e através dela experimentar o calafrio do destino.", em outro ponto ele traz, "Creio que esta educação ao Fado e à morte é uma das funções principais da literatura."

Ao apreendermos a grandeza das colocações trazidas até o momento, pensamos então, a importância da literatura para a nossa vida. Ela é tanta que Cândido a define como um "bem incompressível", diferenciando de compressível. "Certos bens são obviamente incompressíveis, como o alimento, a casa, a roupa. Outros são compressíveis como os cosméticos, os enfeites, as roupas supérfluas." (CÂNDIDO, 1970, p. 173). Podemos evidentemente inferir a justificativa de um trabalho que se proponha levar o aluno a ter contato com um bem tão essencial, para além da sua sobrevivência, mais essencial para a seu desenvolvimento enquanto aluno, ser humano.

Pressupondo o que foi trazido até este ponto é que discorreremos então, sobre a sequência básica de Rildo Cosson, que nos auxiliará, enquanto opção metodológica, a pensar a maneira de trazer o texto literário para dentro de sala de aula.

3 Sequência Básica – Um trilho teórico-prático para o trabalho do texto literário em sala de aula

Em sua proposta, sobre o trabalho com o texto literário em sala de aula Rildo Cosson elabora duas sequências didáticas, uma básica e um expandida. Em nosso caso, a primeira foi a adotada, por compreender às nossas necessidades, relativas ao tempo que tínhamos disponível para a aplicação das aulas.

Cosson constitui a sequência básica em quatro etapas/passo, são elas(es): motivação, introdução, leitura e interpretação. Com o intuito de deixar o texto mais fluido/orgânico traremos, na medida que abordarmos as características de cada etapa da sequência proposta, alguns recortes/reflexões da aula aplicada nas turmas de segundo ano.

Segundo Cosson (2006, p. 55) "as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir", por este motivo e, pelo foto do nosso conteúdo tratar de um autor e de uma conjuntura sócio histórica imbricados com a questão da escravidão, e das mazelas e péssimas condições de vida do povo negro no Brasil, somado à nossa escolha de trazer um texto atual Iniciamos a aula expondo em slides uma breve contextualização da escravidão no Brasil, por meio da exposição de dados (datas, estatísticas). Trouxemos também dados atuais sobre a desigualdade socioeconômica em nosso país. Sempre pedindo para que os alunos fizessem a leitura, os questionando a todo momento a respeito do que haviam acabado de ler. Houve uma comoção na turma, a grande maioria dos alunos opinaram à medida em que os slides iam avançando.

Concluída a *Motivação*, passamos para a *Introdução*, e é nela é que se apresenta ao aluno, aspectos sobre a obra e sobre o autor (no nosso caso, também características

da escola literária cujo autor era inscrito), contudo, Cosson (2006) adverte que essa etapa não deve ser demasiadamente longa, dispensando detalhes que não acrescentam à leitura do texto literário. "Por isso, cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando assim sua escolha" (COSSON, ibidem, p. 60). Abordamos brevemente então, características e aspectos, da vida do autor e de sua obra, relacionando-os ao contexto literário (terceira fase do romantismo, poesia condoreira). Com introdução devidamente trabalhada, chegamos então nas etapas que mais nos interessam, a *Leitura* e a *Interpretação*.

Já trouxemos anteriormente neste texto, a relevância da literatura para o ser humano, bem como alguns apontamentos sobre como o texto deve ser trabalhado em sala de aula. Dessa forma, as etapas da Leitura e da Interpretação, foram o ponto auto da aula. Para Cosson (2006) no momento da leitura, não há muito para o professor fazer, além de acompanhar o aluno, é claro que se houver necessidade. No nosso caso, tínhamos apenas duas horas para desenvolver toda a sequência básica, por essa razão, dispensamos a maior parte do tempo à leitura e à interpretação. Como os dois textos eram relativamente curtos, os alunos levaram cerca de 25 minutos para terminar a leitura de ambos.

É neste ponto que queremos destacar, os motivos que nos levaram à escolha de trabalhar os dois textos. Tanto o poema de Castro Alves como a canção do Emicida, tratam de assuntos semelhantes, é claro que cada qual em seu tempo, usando a língua e as palavras, de acordo com a carga semântica produzida em cada época. Porém, é justamente essa convergência, essa semelhança, que nos instigou a levar ambos os textos para dentro da sala de aula, no intuito de os fazer dialogar. Sugerindo aos alunos que refletissem nas causas que motivaram dois autores, tão distantes em suas épocas, a falarem em temas convergentes. Essas ideias dialogam com o que trazem sobre a leitura literária as autoras Zappone e Wielewicki (2009, p. 29).

> Cada leitura que se quer válida recorre a elementos dentro do texto e fora dele [...] Outra forma de percebermos as diversas possibilidades de leituras de um texto literário é a forte relação entre a literatura e as outras artes, como a pintura e o cinema, além da televisão e da música. [...] A linguagem literária é traduzida em outras linguagens, aguçando o senso crítico e a criatividade de leitores, espectadores e ouvintes. Em contato com essas diversas leituras, o público encontra sugestões para suas próprias produções de significados.

Essas sugestões para as próprias produções de significados, que falam as autoras, foram algumas das preocupações que tivemos durante o processo de escolha dos textos. O poema de Castro Alves, A Canção do Africano, foi o primeiro a ser selecionado, porém, por mais grandiosa que seja a obra desse poeta, não vislumbrávamos ainda uma aula/sequência completa, faltava algo a mais, pois não teríamos o tempo necessário para expor aos alunos, toda a complexidade do período histórico, da escravidão, dos aspectos da obra e do poema, em outras palavras, aspectos que auxiliariam os alunos na leitura e na interpretação do poema escolhido. Foi então que a canção do *Rapper* Emicida veio a calhar, pois, julgamos conveniente que, além da semelhança dos assuntos abordados pelas obras, o *rap* possui uma linguagem mais atual, consequentemente mais acessível, de certa forma, "mais próximo" da realidade dos alunos.

Outro aspecto interessante se dá no fato de que tanto os poetas condoreiros, quanto os *rappers*, é claro que cada qual em sua época e seu modo, procura(vam) expor

através da arte, as injustiças da sociedade brasileira, como por exemplo: escravidão, racismo, o processo histórico brasileiro na construção da desigualdade racial, social e econômica, presente no dia a dia brasileiro, dentre ouros fatores.

Neste passo, retomemos aqui a sequência básica, em sua última etapa, a interpretação, essa etapa está ligada à etapa anterior, a da leitura. Cosson a divide em dois momentos, os quais ele denomina como: Momento Interior e Momento Externo.

> O momento interior e aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura. É o que gostamos de chamar de encontro do leitor com a obra. Esse encontro é de caráter individual e compõe o núcleo da experiência da leitura literária. (COSSON, 2006, p. 25).

Foi interessante observar o momento de leitura em sala de aula. Embora os ânimos estivessem particularmente elevados, durante o trabalho das etapas anteriores (motivação e introdução), o momento da leitura foi de notável silêncio. Silêncio o qual foi gradualmente quebrado a medida em que os alunos iam concluindo a leitura. Fizemos ainda uma segunda leitura, esta agora coletiva.

O segundo momento, o Momento Externo, foi realizado logo após. A respeito deste, Expõe Cosson (2006, p. 65)

> O momento externo é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. [...] quando interpretamos uma obra [...] podemos conversar sobre isso com um amigo, dizer no trabalho como aquele livro nos afetou e até aconselhar a leitura dele a um colega ou guardar o mundo feito de palavras em nossa memória. Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura.

A maneira a qual propomos que os alunos materializassem suas interpretações, foi a de que escrevessem em uma folha separada, um comentário de pelo menos 10 linhas, discorrendo sobre como, ou porquê, dois textos escritos em períodos tão distintos, podem ser tão semelhantes em sua temática. Obviamente poderia ser outras, as maneiras de materializar esta interpretação, porém, com o tempo disponível que tínhamos, essa foi a maneira mais adequada que encontramos, pois compreenderia todo o cronograma preparado para a aula.

Como esperado, a canção do Emicida foi facilmente compreendida pelos alunos, porém, a proposta de atividade acima citada, corroborou com o nosso intento de fazer dialogarem os dois textos. Os alunos tiveram que empreender atenção em ambos os textos.

Em sua grande maioria, os alunos conseguiram captar a semelhança temática entre os textos, suscitando respostas bem elaboradas, articulando elementos presentes nas obras com o que vivenciam no dia a dia, seja na escola, em casa, na rua, etc. Como pode ser notado em alguns excertos dessas respostas.

"O negro ainda é mal visto pela sociedade por causa da sua história, antigamente era muito mais forte a escravidão e o racismo, vivendo prezo e sendo escravizado, pela própria sociedade. [...] Hoje os negros estão "livres", antigamente não. Eles não são mais escravos, não sofrem mais esse tipo de coisa, mas o racismo está presente, ainda mais forte, só quem é negro pode dizer que sim é verdade, muitos dizem que isso acabou mas está longe de se acabar, o negro ainda não está livre por completo.

Por fim, embora que nem todos os alunos conseguiram se expressar adequadamente através da escrita, acreditamos que a literatura tem funções, sobre o sujeito que lê, que estão muito além do que a nossa compreensão, ou nossos métodos podem abarcar. Como coloca Cândido em seu texto, *A Literatura e a Formação do Homem*.

> As criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo sub-consciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos. Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofre um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. (CÂNDIDO, Antônio, 1972, p.805)

Esperamos ter conseguido esse efeito, e que as práticas de sala de aula possam ter produzido significados para além da sala de aula, para a vida.

4 Considerações finais

Pusemos em pauta neste trabalho, algumas considerações acerca da experiência prática da docência em seu nível inicial, propiciada pela disciplina de Estágio Supervisionado. Pudemos por elas, relacionar aspectos antes visto apenas nas teorias a que fomos submetidos. Nos foi mostrado o outro lado da moeda, o lado da prática, do chão de sala de aula.

Conforme apresentado, a literatura tem papel fundamental na construção de uma sociedade que se pretenda digna, capaz de superar as diferenças. Soma-se a isso, o papel da prática docente, que possui objetivos muito próximos aos da literatura.

A sequência básica que guiou os nossos empreendimentos, mostrou-se de grande importância, na construção de um aporte teórico-prático para as futuras aulas e os futuros textos. Mostrou-se uma metodologia capaz de promover um trabalho com o texto literário em sala de aula, pressupondo além do texto, o contexto, as diversidades, as dificuldades do dia a dia de sala de aula.

Foi possível neste breve trabalho, refletir sobre a importância de se trabalhar o texto literário em sala de aula, como visto nas concepções de Cândido, de Eco e de Cosson. É um processo enriquecedor, tanto para o aluno quanto para o professor. Possibilita uma (re)significação de nossas práticas humanas, tornando-as mais humanizadas.

Referências

CANDIDO, A. **Direito à literatura**. Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1970.

_____. **A literatura e a formação do homem**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1972.

COSSON, R**. Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2003.

ZAPPONE, M. H. Y.; WIELEWICKI, V. H. G. **Afinal, o que é literatura**. In: Thomas Bonnici; Lucia Osana Zolin. (Org.). Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3ed. Maringá: EDUEM, 2009, v. 1, p. 19-32.

COMO OS PROCESSOS FONOLÓGICOS ENCONTRADOS NOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS PODEM AUXILIAR O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA REFLEXÃO/AÇÃO ACERCA DO TRABALHO COM A ESCRITA (RELATO DE EXPERIÊNCIA)

Cintia Barbara ZOCOLOTTO
Universidade do Estado de Mato Grosso – *Campus* de Sinop
Programa de Mestrado Profissional PROFLETRAS

RESUMO: A pesquisa intitulada "Como os processos fonológicos encontrados nos textos produzidos pelos alunos podem auxiliar o professor de Língua Portuguesa na reflexão/ação acerca do trabalho com a escrita" (Relato de Experiência) apresenta um estudo realizado com alunos do 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública no município de Colíder, estado de Mato Grosso. Este trabalho teve como meta relatar as experiências vividas em sala de aula pelo professor de Língua Portuguesa, cujo papel central é o de apresentar o universo das palavras aos aprendizes. E, em razão disso, são os que mais possuem condições de verificar o nível de consciência fonológica dos estudantes na fase em que estão se apropriando da escrita. Tal investigação objetivou conhecer o que dizem os teóricos acerca do assunto aludido a fim de identificar tais processos nos textos dos alunos e, por meio deles, auxiliá-los em sua caminhada de letramento. Para tanto, o aporte teórico está pautado em especialistas de renome, como Marcos Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2006), Cagliari (2007) e Hora (2009) entre outros. Foram identificados três processos fonológicos recorrentes, bem como os mecanismos alternativos que os aprendizes se utilizaram para superar os obstáculos da escrita. E, a partir dessas constatações, foi possível pensar em uma intervenção que resolvesse o problema de forma efetiva.
PALAVRAS-CHAVE: Processos fonológicos; intervenção; escrita.

ABSTRACT: *This research entitled "How the phonological processes found in the texts produced by the students can help the Portuguese language teacher in the reflection / action about the work with the writing" (Report of Experience) presents a study carried out with 7th grade students of elementary school a public school in the municipality of Colíder, state of Mato Grosso. This work had as a goal to report the experiences lived in the classroom by the teacher of Portuguese Language, whose central role is to present the universe of words to learners. And, because of this, they are the ones most able to verify the level of phonological awareness of the students in the phase in which they are appropriating the writing. This research aimed to know what the theorists say about the subject matter in order to identify such processes in the texts of the students and, through them, to assist them in their walk of literacy. To that purpose, the theoretical contribution is based on renowned experts, such as Marcos Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2006), Cagliari (2007) and Hora (2009), among others. Three recurrent phonological processes were identified, as well as the alternative mechanisms that the learners used to overcome the obstacles of writing. And from these findings, it was possible to think of an intervention that would solve the problem effectively.*
KEYWORDS: *Phonological processes; intervention; writing.*

1 Introdução

Tal trabalho tem como objetivo relatar as experiências vividas em sala de aula pelo professor de Língua Portuguesa, cujo papel principal é o de apresentar aos alunos o universo das palavras. Assim, são os que mais têm a possibilidade de verificar o nível de consciência fonológica dos aprendizes na fase em que estão se apropriando da grafia correta.

Daí a importância de se conhecer o que dizem os teóricos sobre o assunto. Como identificar tais processos e de que forma o conhecimento a respeito deles pode ajudar o estudante em sua caminhada de letramento. Nesse estudo, serão utilizados os teóricos que tratam tanto da fonologia quanto dos processos fonológicos. Um deles é o professor de Linguística da Universidade de Brasília (UnB), Marcos Bagno, que também se dedica à poesia e à tradução, assim como a escrever livros. Dentre várias obras publicadas, uma se destaca, "NADA NA LÍNGUA É POR ACASO: por uma pedagogia da variação linguística".

Segundo Bagno (2007), há pelo menos 30 anos que os linguistas brasileiros pesquisam e se dedicam a elaborar material teórico que consiga retratar de forma efetiva o repertório linguístico do país como um todo, principalmente, focados no português falado aqui, já que é a nossa língua materna. Para ele, só há pouco tempo esse acervo começou a ser usado como suporte pedagógico a fim de ajudar nos problemas encontrados em sala de aula no que se refere à alfabetização.

Conforme expõe Cagliari (2007, p. 8):

> A alfabetização tem sido uma questão bastante discutida pelos que se preocupam com a Educação, já que há muitas décadas se observam as mesmas dificuldades de aprendizagem, as inúmeras reprovações e a evasão escolar. Atualmente, essa questão vem recebendo uma atenção especial da parte dos órgãos oficiais, os quais, entretanto, não têm obtido resultados expressivos em suas tentativas de solucionar os problemas citados.

De acordo com o linguista supracitado, vários dos traumas escolares vivenciados por ele e por muitos outros aprendizes que se atrevem a sentar em um banco escolar só foram compreendidos e superados depois que ele se debruçou sobre a Fonética e a Linguística. Isso o fez compreender a importância de entender os processos fonológicos na superação de obstáculos da aquisição da fala e da escrita.

Outro expoente nessa área que será utilizado como aporte teórico é a sociolinguista Stella Maris Bortoni-Ricardo, que, diferentemente dos demais pesquisadores, decidiu investigar as chamadas camadas estigmatizadas, pois é onde se encontra o maior número de falantes no Brasil. E é justamente essa a clientela da maioria das escolas públicas. Por isso, a necessidade de estudar com afinco as publicações da autora, cuja contribuição é enorme para se compreender desvios recorrentes entre os alunos.

2 Metodologia

Esta proposta de intervenção pedagógica foi realizada em uma turma de 7º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Fábio Ribeiro da Cruz, localizada na Travessa Bandeirantes, nº 25, Centro, Setor Leste, na cidade de Colíder, no Estado de Mato Grosso. A unidade atende alunos da educação infantil e do ensino fundamental de

nove anos para estudantes com idade entre seis e quatorze anos residentes em vários bairros da cidade. Como a escola é bastante conceituada no município, devido à aprendizagem de qualidade e à rigorosa disciplina imposta pela gestão, estudam nela discentes de todas as partes da cidade.

Os aprendizes são das classes C e D, e muitos pais concluíram o ensino médio ou até possuem diploma universitário, o que faz com que os alunos tenham um maior contato com situações em que se exige o conhecimento da língua em razão do estímulo dos progenitores.

No que concerne à pesquisa, foram adotados os seguintes procedimentos: primeiramente, o professor optou por uma turma de 7º ano do ensino fundamental, em razão de os alunos se mostrarem bastante interessados quando o assunto é produção textual.

Em sala de aula, o docente pediu aos educandos que escrevessem uma carta para as suas mães, pois, no próximo domingo, segundo domingo de maio, seria comemorado o dia das mães. Todos eles, sem exceção, adoraram o fato de poderem escrever algo para alguém tão importante. Após o término das produções, fora feita a correção e a análise dos textos com o intuito de encontrar os "desvios" mais comuns. Ao longo do tempo, essas ocorrências têm sido observadas e estudadas apenas como erros ortográficos, entretanto para Oliveira e Nascimento (1990, p. 38) "cada erro subjaz uma hipótese e um mecanismo de se executar esta hipótese e pode-se inferir que o erro é sempre sistemático e nunca é aleatório". Exatamente o que se pôde verificar nos textos dos discentes.

3 Aporte teórico

O papel do professor-mediador é detectar as dificuldades dos alunos e intervir de maneira coerente. É um trabalho muito desafiador, porém, extremamente necessário a fim de que os aprendizes, ao chegarem à vida adulta, sintam-se plenamente aptos a transitar nos diferentes meios em que a cultura letrada seja indispensável.

Segundo Gabriel de Ávilla Othero (2005, p.1), em seu artigo científico intitulado "Processos Fonológicos na Aquisição da Linguagem pela Criança", uma criança dá seus primeiros passos no que se refere à fala por volta dos doze meses de idade, e o fazem tentando imitar os adultos. Para ele, o caminho a ser percorrido pelo aprendiz terá momentos difíceis e de indecisão, porém, provavelmente, serão superados. Nessas tentativas, é bastante comum a adaptação do que é complexo para uma pessoa que ainda está em processo de desenvolvimento. Sendo assim, algumas palavras são pronunciadas diferentemente da forma como o adulto fala, o que pode ser visto como um "erro". Entretanto, Othero não enxerga isso como tal, mas sim como um processo fonológico, cuja análise mais aprofundada pode revelar as escolhas do falante no momento da fala.

O autor (*ibid*) também ressalta que:

> As tentativas de produção das crianças não são desordenadas ou assistemáticas. Há um sistema fonológico que subjaz ao conhecimento da criança, que podemos perceber quando, ao tentar falar determinadas palavras, ela troca este ou aquele tipo de som por outro, denunciando assim algumas de suas estratégias de produção de sons na língua materna (OTHERO, 2005, p. 1).

Esse entendimento de como as crianças fazem para pronunciar determinadas palavras foi chamado, por Stampe (1973 *apud* OTHERO, 2005, p. 3), de Teoria dos Processos Fonológicos. Ele a definiu como:

> [...] uma operação mental que se aplica à fala para substituir, no lugar de uma classe de sons ou de uma sequência de sons que apresentam uma dificuldade específica comum para a capacidade de fala do indivíduo, uma classe alternativa idêntica, porém desprovida da propriedade difícil.

Fazendo uma breve análise da definição apresentada por Stampe e relacionando-a aos processos fonológicos encontrados sistematicamente, é possível verificar que, até mesmo, os alunos considerados com um excelente nível de domínio da gramática normativa, possuem tais dificuldades e utilizam de um mecanismo alternativo muito semelhante ao que é considerado como correto pela língua, livrando-se do que era um empecilho para eles.

Bortoni-Ricardo (2006, p. 201) assevera que os crescentes índices de analfabetismo funcional verificados no Brasil através de pesquisas são fruto de um sistema educacional que não leva em consideração a heterogeneidade da clientela atual. Público esse bastante distinto de algumas décadas atrás, em que só os vocacionados, isto é, os que possuíam certa facilidade, sentavam-se nos bancos escolares. É nesse momento que surge a teoria dos processos fonológicos, tendo em vista a necessidade de investigá-los mais profundamente com o objetivo de auxiliar os professores. Assim:

> Pesquisadores da área da alfabetização, em muitos países de escrita alfabética, argumentam, enfaticamente, que o reconhecimento das palavras desempenha um papel central no desenvolvimento da leitura. Aprender a reconhecer palavras é a principal tarefa do leitor principiante, e esse reconhecimento é mediado pela fonologia. Por meio da decodificação fonológica, o aprendiz traduz sons em letras, quando lê, e faz o inverso, quando escreve (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 204).

Esses estudiosos sabem que ler e escrever são processos bastante complexos, principalmente a escrita, porque depende de questões sintáticas, semânticas e pragmáticas. No entanto, ressaltam que, no princípio da alfabetização, o mais importante é aprender a reconhecer as palavras, o que está intrinsicamente ligado aos sons que estas emitem, a um processamento fonológico. De acordo com a sociolinguista (*ibid*) (2006, p. 207):

> [...] a ideia de que as chaves para o processo de alfabetização são a decodificação de palavras e a compreensão do código alfabético, e considerando, ainda mais, que, para cumprir esses requisitos iniciais, é necessário que o leitor noviço se familiarize com o processamento fonológico das palavras, segue-se como um corolário, que a aquisição da consciência fonológica tem de estar no fulcro da reflexão sobre os métodos de alfabetização adotados no país e sobre as teorias que lhes dão sustentação.

A compreensão a respeito disso perpassa um estudo mais aprofundado sobre fonética e fonologia. Demerval Hora (2000, p. 2) acredita que as duas possuem pontos

de convergência, mas estudam objetos distintos. Nas palavras dele, a "Fonologia" volta-se para as unidades linguísticas menores, ou seja, tem como objetivo o estudo sistemático dos sons, ao passo que a "Fonética" trata da produção, propagação e percepção dos sons. Todavia, as autoras do livro "Fonética e Fonologia do Português Brasileiro", Seara et al (2011, p. 11) afirmam que:

> A maior parte da literatura que trata de Fonética e Fonologia vem tentando fazer uma distinção entre elas que não tem convencido aqueles que se aventuram nessas áreas. Primeiramente, deve-se dizer que tanto a Fonética quanto a Fonologia tem como objetivo de estudo os sons da fala. Ou melhor dizendo, tanto a fonética quanto a fonologia investigam como os seres humanos produzem e ouvem os sons da fala.

Portanto, é fácil constatar que não há um consenso entre os teóricos quanto à definição dos termos, mas sim ao fato de que estão intimamente ligados. Em meio a essa discussão, todos concordam que as duas possuem um papel de suma importância na formação tanto do professor alfabetizador quanto no de Língua Portuguesa.

4 Análise dos Processos Fonológicos encontrados nos textos dos alunos

O objetivo dessa análise é confrontar a teoria com a prática a fim de que os desvios cometidos pelos alunos tenham sido catalogados e estudados pelos teóricos. Ajudando assim o professor a compreender melhor os "erros", a entender por que acontecem de forma recorrente entre discentes do 7º ano e como resolvê-los sem constrangimentos e de maneira eficiente.

Embora muitos aprendizes escrevam grande parte das palavras de acordo com a gramática normativa, há desvios bastante comuns em quase todas as produções, o que mostra haver um padrão. Um exemplo de processo fonológico reincidente foi o da palavra "o que", cuja grafia utilizada pelos alunos é "oque", como se não houvesse uma separação entre a vogal "o" e a sílaba "que". Dentre os 23 textos escritos por eles, apenas oito grafaram a expressão, sendo que em sete ocorreu o desvio, e somente um discente a grafou corretamente. Logo, quase 90% dos textos, nos quais foi possível encontrar o vocábulo, sofreram o mesmo processo fonológico, como se pode observar em alguns trechos retirados das redações.

Para que os estudantes não sejam expostos a algum embaraço, serão identificados pela palavra aluno e um número que pode variar de 1 a 8, no caso os que registraram a palavra "oque" ou "o que".

Aluno 1: "Então **oque** falar da senhora?"

Aluno 2: "Quando minha mãe sai pra trabalhar de madrugada e ela vai me chamar para fecha a porta, bate uma preguisa daí eu levanto e ela me explica tudo **oque** tenho que fazer se despede e vai trabalhar."

Aluno 3: "Mãe quero que você saiba que eu te amo muito, mesmo a gente brigando (muito) ás vezes, mãe não sei **oque** falar da senhora [...].

Aluno 4: "[...] por me ensinar que tudo na vida não é fácil, que temos que lutar para conseguir **oque** queremos."

Aluno 5: "[...] tudo **oque** eu já falei pra ela, quero fazer ela sorrir muito ainda com tudo **oque** eu quero fazer por ela e para o meu pai. Não da para explicar [...] por tudo **oque** já fez por mim."

Aluno 6: "Não tenho muito **oque** falar, porque a senhora é perfeita [...]."

Aluno 7: "Mãe você é muito especial para mim [...] obrigada por me ensinar **oque** é certo e **oque** é errado."
Aluno 8: "Você sabe como sou, e você me aguenta, faz de tudo para mim, tenho o que comer todos os dias graças a você [...]."

De acordo com os excertos observados, fica claro que os discentes conseguem redigir termos mais complexos do que aquele que sofreu desvio. Isso se deve ao fato de haver um processo fonológico muito corriqueiro, até mesmo com pessoas que dominam a norma padrão. Praticamente todos os aprendizes que se utilizaram dessa palavra, internalizaram-na assim, justaposta. Esse processo fonológico é nomeado de formas diferentes pelos teóricos, segundo o artigo científico intitulado "DA ANÁLISE DE "ERROS" AOS MECANISMOS ENVOLVIDOS NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA" de Marco Antônio de Oliveira e Milton do Nascimento (1990, p. 40):

> As relações opacas, fontes de erros, podem extrapolar o nível da correspondência fonema/grafema e atingir outros níveis de análise. Como se sabe, escrever não se resume em escrever as letras corretas para representar tal ou tal fonema. Há, por exemplo, uma disposição gráfica oficial (=correta) para as palavras em um texto. Mas o que acontece é que esta disposição gráfica da escrita não corresponde exatamente às unidades que se destacam na fala. Em resumo, a escrita se vale de palavras morfológicas enquanto a fala se vale de palavras fonológicas. Nas palavras fonológicas os clíticos (artigos, pronomes átonos, palavras gramaticais) se juntam a um núcleo, formando uma única unidade.

Essa tipologia de erro é chamada pelos autores de **"Violação da representação gráfica de sequência de palavras"**. E as fontes para que isso aconteça são duas:
1-Relações opacas entre palavras morfológicas e palavras fonológicas.
opato (= o pato) mileva (= me leva)
2-Relações opacas entre palavras morfológicas e grupos de força.
Jalicotei (= já lhe contei) casamarela (= casa amarela)

Sendo assim, o que se verificou nos textos em que a locução "o que" foi grafada, é a fonte número um, pois houve uma relação opaca entre palavra morfológica e palavra fonológica. A sociolinguista Stella Maris Bortoni-Ricardo (2006, p.208) nomeia esse processo fonológico de hipossegmentação. E para explicá-lo, a autora, ao falar sobre consciência fonológica, faz distinção entre fonologia segmental e supra-segmental, "quanto à fonologia supra-segmental, os fenômenos que parecem refletir mais diretamente no processo de alfabetização são a tonicidade e o ritmo." A estudiosa cita Mattoso Câmara Jr., o qual nos ensina que:

> [...] o acento em português tem tanto a função distintiva quanto a delimitativa. As sílabas pretônicas são menos débeis que as pós-tônicas. Na pauta acentual pode-se conferir à sílaba tônica o grau 3, obtendo-se assim, o seguinte esquema "...(1)+3+(0)+(0)+(0)". Já numa sequência de vocábulos sem pausa, ou seja, num mesmo grupo de força, as sílabas tônicas que precedem o último vocábulo, baixam a uma intensidade 2. Pode-se, assim, depreender o vocábulo fonológico pela presença de uma tonicidade 2 ou 3, e delimitá-lo no grupo de força pelo contraste entre 0 e 1. Morfemas gramaticais constituídos por partículas átonas, quando proclíticos a um vocábulo fonológico, têm *status* de sílabas pretônicas

desse vocábulo, com marca acentual 1 (1970 *apud* BORTONI-RICARDO, 2006, p. 208).

Essa pauta acentual vai interferir na grafia dos aprendizes. Eles, possivelmente, grafarão alguns vocábulos justapostos, o que é chamado de grupo de força, portanto, não seguirão o que determina a convenção da língua portuguesa. Esse foi o processo que aconteceu com a palavra "o que", pois a vogal "o" que antecede a sílaba "que" é átona, verificando-se o seguinte esquema: (1)+3. Assim, as pessoas, ao grafarem tal expressão, o fazem como na fala, de forma aglutinada.

Outro processo fonológico muito recorrente nas produções textuais foi o uso da próclise em detrimento da ênclise em situações em que seu uso é tido pela gramática normativa como obrigatório. Dos 23 textos, pode-se encontrar tal opção em oito, sendo que os demais não se utilizaram de pronomes enclíticos. 100% desses alunos não conhecem as regras de colocação pronominal que preconizam o uso da ênclise em se tratando de oração que inicia com pronome pessoal átono do caso oblíquo, bem como após o uso da vírgula.

Vejamos os trechos retirados dos textos dos aprendizes:

Aluno 1: "Quando minha mãe sai para trabalhar [...] tenho que fazer, **se** despede e vai trabalhar."
Aluno 2: "Mãe <u>as vezes</u> penso que não te mereço, <u>por que</u> você é tudo de bom, **t**e admiro bastante [...]."
Aluno 3: "Você me viu nascer, crescer e andar, e a cada passo você cuidava de mim, **me** ensinou tudo [...]. **Te** amo!"
Aluno 4: "Uma mãe para me dar conselho, **me** <u>abrasar</u> [...]."
Aluno 5: "[...] mãe, **me** desculpa [...]. **Te** desejo um Feliz <u>dias</u> das mães."
Aluno 6: "Mãe obrigado [...] eu sei que é difícil me aturar, **me** desculpa pelas brigas [...]."
Aluno 7: "[...] mãe que sempre me <u>ajudo</u>, **me** <u>batel</u> [...]."
Aluno 8: "Mãe você me criou, **me** deu carinho, **me** amou [...]."

Bagno (2007, p.152), em seu livro "Nada na Língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística", afirma que:

> Inspirada na fonologia portuguesa (por incrível que pareça), a norma-padrão enumera uma quantidade de regras e sub-regras para a colocação pronominal (incluindo a mesóclise!) que não correspondem absolutamente em nada ao uso real dos brasileiros e só servem para complicar a nossa vida! Proibir o uso da próclise em início de frase é de uma irracionalidade a toda prova.

De acordo com o mesmo autor (*ibid*), ocorreu um processo fonológico de colocação pronominal única, a próclise ao verbo principal, o que efetivamente pôde ser constatado nas produções dos alunos. Nem ao menos um estudante sequer redigiu conforme as regras da gramática normativa.

Além desses casos corriqueiros, há também um terceiro, em que a escrita projeta-se na fala. Conforme o artigo publicado por Marco Antônio de Oliveira e Milton do Nascimento (1990, p.41), chama-se Violação das regras gramaticais utilizadas na escrita, tendo como responsável as relações opacas entre a sintaxe e a fala, porque o aluno tende a escrever da mesma maneira que fala. Esses autores (*ibid*) afirmam que "este princípio é mais interessante do que dizer, apenas que o aprendiz tende a escrever foneticamente, uma vez que nos leva a relações opacas que vão além da relação som/letra."

Vejamos os exemplos extraídos dos textos dos estudantes:
Aluno 1: "Mãe não é a pessoa que lhe da a vida, **mais** sim aquela que cuida de você."
Aluno 2: " [...] irá fazer parte da minha vida mas não como mãe **mais** como irmã."
Aluno 3: "Mãe eu gostaria muito de poder dizer diretamente **mais** assim, tem um céu que nos separa."
Aluno 4: "[...] minha mãe que me ensinou **asser** desde 0 anos até aos 12."
Aluno 5: "Mãe é aquela pessoa que cúida, [...] mãe a senhora é carinhosa, cheirosa, perfeita e as vezes meio estressada **mais** isso faz parte da vida."
Aluno 6: "Gosta de me fazer feliz, **mais** eu a torno infeliz."
Aluno 7: "[...] as vezes que chorei ela **tava** lá para me consolar [...]."
Aluno 8: "[...] dela quando apanhei **mais** cenpre ne encinol [...]."
Aluno 9: "[...] não deixa eu brincar com meus amigos mas o resto **ta** bom [...]."
Aluno 10: "[...] sempre que eu precisar você vai **tar** lá [...]."
Aluno 11: "[...] sepre que precisei ela **tava** do meu lado e sempre vai **tar**."
Aluno 12: "[...] você não é só minha mãe, **mais** sim minha melhor amiga."
Aluno 13: "Mãe para muindas pessoas são uma coisa importante **mais** eu não consigo ver desse jeito [...]."

A partir dos recortes feitos, verifica-se que 65% dos aprendizes, ao escreverem, sofreram interferência direta da fala, à medida que redigiram as palavras da mesma forma como as pronunciam. De acordo com Seara et al (2011, p.110), o que acontece com a palavra "mais" pode ser chamado de reforço, e ocorre quando vogais tônicas sofrem ditongação, por exemplo nos monossílabos terminados por sibilantes, como três e paz, nos quais, em certos falares no Brasil, há a ditongação, transformando-os em ['trejs] e ['pajs] respectivamente. Nos textos, verificaram-se inúmeras vezes a grafia da palavra "mas" como ['majs].

No que concerne à supressão de parte do vocábulo, para Bortoni-Ricardo (2006, p.209), os segmentos átonos possuem pouca resistência, logo, podem facilmente ser omitidos. Conforme a autora, tais processos acontecem com mais frequência na sílaba final, entretanto, nos textos analisados, ocorreu na sílaba inicial, como se pode ver em "tava" (=estava), "ta" (=está) e "tar" (=estar), sendo que eram a parte menos audível da palavra.

5 Considerações finais

Ao término desse relato, é possível afirmar que a teoria dos processos fonológicos, iniciada por Stampe na década de 1970, contribuiu significativamente para o entendimento de muitos "desvios" que são frequentemente encontrados nas produções dos aprendizes, principalmente daqueles que estão sendo alfabetizados.

Todavia, a contribuição vai muito além do porquê do desvio cometido, ela nos orienta quanto ao que pode ser feito para superá-lo. Envereda-nos pelo caminho da solução do problema, mostrando-nos como fazer uma intervenção que o resolva de forma efetiva, sem constranger o aluno, o qual entenderá que não apenas ele passa por tal dificuldade, mas sim que grande parte dos educandos também sofre com isso, pois de acordo com Yavas, Hernandorena & Lamprecht (1991 apud OTHERO, 2005, p. 4) os processos:

> [„] são naturais porque derivam das necessidades e dificuldades articulatórias e perceptuais do ser humano; resultam em adaptações dos padrões da fala às restrições naturais da capacidade humana, tanto em

> termos de produção como de percepção. São inatos porque são limitações com as quais a criança nasce e que ela tem que superar na medida em que não façam parte do sistema de sua língua materna. Por serem inatos ao ser humano, os processos fonológicos são universais, isto é, encontrados em todas as crianças.

A partir disso, pode-se concluir que não existe ser humano sem essas limitações. A diferença está em ser uma dificuldade de maior ou menor grau, e isso precisa ser levado ao conhecimento dos professores de Língua Portuguesa para que tenham um novo olhar a respeito do que consideram como "erro". Pois, caso esse conhecimento não chegue até eles, o fracasso escolar brasileiro terá muitas dificuldades para ser superado. É de suma importância esclarecer aos educadores o que é a consciência fonológica. Para Nóvoa (2000, p. 4) apenas quando: "[...] o professor deslocar a atenção exclusivamente dos "saberes que ensina" para as pessoas a quem esses "saberes vão ser ensinados", vai sentir a necessidade imperiosa de fazer uma reflexão sobre o sentido do seu trabalho".

E a fim de que esse refletir aconteça, é imprescindível o estudo de teóricos como Marcos Bagno, Stella Maris Bortoni-Ricardo, Demerval Hora, Luiz Carlos Cagliari e muitos outros, os quais têm contribuído com o trabalho dos profissionais comprometidos com uma escola em que o aluno exerce o papel central, ou seja, é a partir dele, das dificuldades encontradas por ele, que se deve pensar em educação de qualidade.

Referências

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 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, p. 201-220, 1º sem. 2006.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Lingüística**. São Paulo: Scipione, 2007.

HORA, Dermeval da. **Fonética e Fonologia**. UFPB, 2009. Disponível em http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/fonatica_e_fonologia_1360068796.pdf. Acesso em 12/06/2017.

NOVOA, António. **Universidade e formação docente.** Interface (Botucatu), Botucatu, v.4, n. 7, Aug. 2000. Avaliable from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid+S1414-32832000000200013&In g=en&nrm=iso. Acesso em 19/06/2017.

OLIVEIRA, Marco Antônio de; NASCIMENTO, Milton do; **Da análise de "erros" aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita**. Educ.Rev. Belo Horizonte (12): 33-43, dez.1990.

OTHERO, Gabriel de Ávilla. **Processos Fonológicos na Aquisição da Linguagem pela Criança**. ReVEL, v.s, n.5,2005. ISSN1678-8931 [www.revel.inf.br]

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; VOLCÃO, Lazzarotto, Cristiane; **Fonética e Fonologia do português brasileiro**: 2º período. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS POR MEIO DO OLFATO: OS CHEIROS EM DOIS IRMÃOS, DE MILTON HATOUM E PITIÚ, DE MARCELO RAMOS

Gisele Cristina KRAESKI[9]
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa de Mestrado Acadêmico em Letras

RESUMO: A arte tem o poder de nos fazer sentir aquilo que não vivenciamos. Apesar de os cheiros possuírem uma característica subjetiva de individualidade (cada indivíduo pode percebê-lo de modo pessoal), na literatura a descrição dos cheiros nos ajuda a estabelecer referências e conexões do texto com nossa memória olfativa nos transportando a "mundos" coletivos, mas com percepções individuais. Objetiva-se por meio desta pesquisa compreender a presença dos cheiros na obra Dois irmãos (2000) do escritor amazonense Milton Hatoum, bem como na pintura Pitiú, produzida pelo artista plástico Marcelo Ramos em homenagem ao Mercado Municipal Adolpho Lisboa. Como afirma Gomes (2009, p. 24), "o cheiro pode ser, e frequentemente é, um recurso utilizado para caracterização de personagens, cenários, atmosfera ou ainda um recurso para definir mudanças dramáticas na história". Em Dois irmãos (2000), Hatoum dá poder ao narrador-personagem de julgar, caracterizar e expor os acontecimentos e pessoas por meio de seu olhar, que se mostra parcial e direcionado por suas preferências. Desse modo, essa pesquisa se propõe a realizar uma pesquisa bibliográfica na obra Dois irmãos, de Milton Hatoum, a fim de identificar as relações estabelecidas pelos aromas e odores que trazem à tona sentimentos, sensações e uma conexão entre o leitor e o texto, bem como a percepção dos ambientes e em consonância com uma análise semiótica da obra Pitiú, de Marcelo Ramos estabelecer relações de significado identitário do ribeirinho-pescador manauara. Por meio da relação estabelecida entre os planos de expressão e conteúdo, conforme Pietroforte (2004), a pintura Pitiú relaciona o anonimato do pescador à identidade do coletivo ribeirinho, sendo possível perceber que a identidade do sujeito se constitui no seu fazer diário, coletivo, nos cheiros e ambientes que permeiam sua vida e lhe emprestam características únicas e que resistem a ação do tempo.
PALAVRAS-CHAVE: pitiú; cheiros; Milton Hatoum.

ABSTRACT: *Art has the power to make us feel what we do not experience. Although smells have a subjective characteristic of individuality (each individual can perceive it in a personal way), in the literature the description of the scents helps us to establish references and connections of the text with our olfactory memory in transporting us to collective "worlds", but with individual perceptions. The objective of this research is to understand the presence of scents in the novel Two Brothers (2000), of the amazonian writer Milton Hatoum, as well as in painting Pitiú, produced by the plastic artist Marcelo Ramos in honor of Mercado Municipal Adolpho Lisboa. How to assert Gomes (2009, p. 24), "smell can be, and often is, a resource used to characterize characters, scenarios, atmosphere or even a resource to define dramatic changes in history". In Two Brothers (2000), Hatoum empowers the character-narrator to judge, characterize and expose events and people*

[9] Trabalho apresentado para aprovação na disciplina de Literatura e Outras Linguagens: Relações Intersemióticas, ministrada pela professora Drª Adriana Lins Precioso, no curso de Pós-graduação em Letras, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, *Campus* de Sinop. E-mail: gisele_kraeski@hotmail.com.

through his gaze, which is partial and directed by his preferences. In this way, this research proposes to carry out a bibliographical research in the novel Two Brothers, of Milton Hatoum, in order to identify the relations established by the aromas and odors that bring to the fore feelings, sensations and a connection between the reader and the text, as well as the perception of the environments and in agreement with a semiotic analysis of the painting Pitiú, of Marcelo Ramos establish relations of identity meaning of the riverine fisherman manauara. Through the relationship established between plans of expression and content, according Pietroforte (2004), the painting Pitiú relates the fisherman's anonymity to the identity of the riverside collective, it is possible to perceive that the identity of the subject is constituted in his daily, collective doing in the scents and environments that permeate his life and lend him unique characteristics and that resist the action of time.
KEYWORDS: *Pitiú; smelling; Milton Hatoum.*

1 Introdução

O texto escrito e o texto pictórico aguçam nossos sentidos visual e auditivo, mas "como podem os cheiros ser capturados pelo papel?" (HERTEL, 2005 *apud* GOMES, 2009, p. 22). Para Hertel (2005, p. 126), "possuir um cheiro é mostrar ter uma qualidade existencial de humanidade, e a percepção dos cheiros é a ponte para o subconsciente e irracional" (*apud* GOMES, 2009, p. 11). Assim, considerando que "o mundo humano se define essencialmente como o mundo da significação" (GREIMAS, 1973, p. 11), buscaremos retratar a construção dos significados por meio do cheiro no consagrado romance Dois irmãos, de Milton Hatoum e na pintura Pitiú, do artista plástico Marcelo Ramos, feita em homenagem a reabertura do Mercado Municipal de Manaus Adolpho Lisboa em 2013.

2 Os cheiros em Dois Irmãos, de Milton Hatoum

Na obra "Dois Irmãos" (2000), o escritor manauara Milton Hatoum explora amplamente as relações das personagens entre si e os cheiros presentes – do ambiente, das coisas, das próprias personagens. Entre os muitos cheiros retratados, o escritor apresenta o "pitiú", que é o cheiro ruim característico das regiões ribeirinhas do norte do Brasil, relacionado aos peixes. Segundo Hertel (2005 *apud* GOMES, 2009, p. 24) "cheiros nunca são meramente cheiros, mas trazem consigo significados simbólicos". O pitiú, dessa forma, não é apenas o cheiro de peixe, mas a expressão de uma sociedade, de um modo de vida, simbolizando as relações estabelecidas entre o meio e o indivíduo ribeirinho.

O romance "Dois Irmãos" relata a história da família do libanês Halim, que após conquistar o amor de Zana, vive um casamento de sonhos e sensualidade, "mergulhados na ardência da paixão" (HATOUM, 2000, p. 42) até o momento em que a esposa decide ter filhos. Para Halim os filhos seriam "desmancha-prazer" (p. 49) e iriam mudar sua vida, mas deixa-se "levar pelas noites de amor em que não faltavam frases dóceis e que sempre terminavam com a felicidade promissora de povoar o casarão de filhos" (HATOUM, 2000, p. 49). Com o nascimento dos gêmeos, Halim sente sua intimidade sendo usurpada pelo filho caçula, porém apenas com o nascimento de Rânia, ele finalmente se conforma "com o espaço limitado da alcova" (HATOUM, 200, p. 52-53). A partir desse momento, ele e a esposa encontravam-se furtivamente na loja, que era

fechada para permitir ao casal certa intimidade. Halim "subia com ela para o pequeno depósito" (p. 53) onde podiam desfrutar do prazer sexual de outrora.

> Os dois a sós, como ele gostava. Uma brisa soprava do rio, trazendo o pitiú de peixe, o cheiro de frutas e pimenta. Ele gostava desse cheiro, que se misturava com outros: o suor dos corpos, o mofo dos tecidos encalhados, das sandálias de couro, das redes de algodão, dos rolos de tabaco de corda. (HATOUM, 2000, p. 53).

Podemos estabelecer duas relações com este fragmento do romance. A primeira delas com a simbologia de "subir" para efetivar o ato amoroso, uma retomada aos anos anteriores de felicidade e paixão. Frye (1957), quando esclarece no Mito do Verão a história romanesca de procura, nos diz que ela "é a busca, por parte da libido ou do eu que deseja, de uma realização que a livre das angústias da realidade, mas ainda contenha essa realidade". Hatoum (2000), ao relacionar o retorno ao desejo amoroso e ato sexual do casal com o ato de "subir", demonstra a necessidade do personagem de fuga da realidade atual e retomada de uma realidade considerada perdida até então. O personagem estabelece uma relação do "depósito", no alto da loja, com a vontade pessoal de reviver uma situação do passado, como seu céu, um escape da realidade, um sonho.

A segunda relação se refere ao pitiú que ele sente, misturado a outros cheiros e que remete a volta para o mundo do qual ele escapava: a vida no momento presente, com a presença dos filhos. Como destaca Gomes (2009, p. 24), "o cheiro pode ser, e frequentemente é, um recurso utilizado para caracterização de personagens, cenários, atmosfera ou ainda um recurso para definir mudanças dramáticas na história". Halim finalmente se entrega a impossibilidade de voltar a sua "rede", que o personagem descreve como refúgio amoroso antes da constituição da família e da qual tomamos ciência pelos relatos da personagem Domingas (índia criada na casa desde criança) que muitas vezes vê o casal no seu recolhimento não tão escondido. Quando da chegada dos gêmeos, Halim estabelece uma batalha interior entre acolher a família e manter os antigos hábitos de intimidade com a esposa, mas com o nascimento da filha ele se entrega e desiste de lutar contra a nova organização de vida que se estabelece. O pitiú marca, então, um momento de ruptura entre o Halim – marido e o Halim – pai, o início efetivo da família, relegando a segundo plano a relação do casal.

Em "Dois irmãos", a narrativa é construída em primeira pessoa, e "tem como narrador-personagem Nael, que deseja saber qual dos irmãos gêmeos Omar e Yakub da casa dos imigrantes libaneses em Manaus é seu pai" (BORGES, 2010, p.12). O narrador-personagem Nael demonstra uma clara preferência pelo irmão Yakub, enquanto o irmão Omar é apresentado como alguém descompromissado, boêmio e irresponsável. O narrador percebe na mãe dos gêmeos a proteção e amor excessivos pelo filho caçula. Já no início do romance, Nael observa Zana, que sente a falta de Omar através da lembrança do seu cheiro: "o cheiro das açucenas-brancas se misturava com o do filho caçula", e "ali no alpendre lembrava a rede vermelha do Caçula, o cheiro dele, o corpo que ela mesma despia na rede onde ele terminava as noitadas" (HATOUM, 2000, p. 9). Omar ainda é relacionado diversas vezes com o cheiro que exalava, especialmente após as noitadas e farras: "De olhos fechados, sentiu o cheiro de lança-perfume e suor" (p.16); "Nos dias de fevereiro, seu quarto cheirava a álcool e lança-perfume" (p. 98); "Ele exalava cheiros misturados, a mesma brisinha enjoada" (p. 109). O narrador-

personagem ironiza até a boa aparência de Omar, quando este aparentemente havia encontrado um rumo, um emprego:

> Estava elegante, o terno de linho irlandês recendia a cheiro-do-pará, e um odor mais forte exalava do corpo dele. Esses cheiros misturados, de essências daqui e de lá, encheram a casa. Ao meu esconderijo só chegaram os restos dessa mistura, um cheiro que morreu nos tajás da minha moita. (HATOUM, 2000, p. 106).

Segundo Malnic (2008, p. 48), o olfato é o sentido mais intimamente ligado às regiões do cérebro relacionadas às emoções e memórias. Em determinado momento da história, ao observar a própria mãe, a índia Domingas, o narrador percebe nela uma saudade de Omar e descreve essa saudade como falta do "suadouro espesso, com seu cheiro mareante de bebida forte e amarga, *nhaca de pelame de jaguar*. [...] Disso ela sentia falta? Do corpo e dos cheiros que o envolviam nas noites de mil farras?" (HATOUM, 2000, p. 111, grifo nosso). É notável o desagrado do narrador-personagem Nael quanto a relação de sua mãe com o filho caçula de Zana, e dos sentimentos nutridos por ela em relação a ele. Com a perspectiva da história sendo contada "a partir da memória do narrador" (MANTOVANI, 2010, p. 65), Nael tem consciência de que provavelmente era este o gêmeo que lhe dera a vida e, conhecendo que sua mãe havia sofrido um estupro por parte de Omar, o narrador lança um olhar de escárnio sobre o personagem, enquanto deseja que Yakub, pelas inúmeras qualidades que lhe atribui, seja seu pai na verdade.

Quanto a relação entre Halim e Omar, esta pode ser descrita pelo incômodo sentido pelo pai ao sentir o cheiro do filho: "detestava sentir o cheiro do filho, que empesteava o lugar sagrado das refeições" (HATOUM, 2000, p. 26). Certa noite Halim sentiu cheiro de fumaça e associou à presença do filho, ainda pequeno, na cama do casal, expulsando-o do quarto aos gritos (p. 52).

Em relação a personagem Rânia, filha mais nova de Halim e Zana, ela é descrita por Nael como uma mulher agradável e sensual: "Eu sentia o cheiro de Rânia antes de escutar seus passos no corredor do andar de cima", "Sentia o cheiro de jasmim e passava o resto da noite estonteado pelo odor" (HATOUM, 2000, p. 72). Apesar disso, Rânia não aceitava os galanteios dos pretensos namorados e os "buquês de flores com mensagens para Rânia" murchavam na sala "até exalar um cheiro de luto" (p. 70). Nesse caso, a solteirice de Rânia é colocada no patamar da observação da mãe, que vê nessa situação uma verdadeira tragédia, motivo de tristeza de morte.

Os gêmeos Omar e Yakub vivem uma história conturbada e "rivalizam desde o início da história" (MANTOVANI, 2010, p. 94). O conflito entre eles se estabelece pela atenção de Lívia. Numa apresentação cinematográfica no porão da casa de uma vizinha, os gêmeos acabam brigando por ciúme da jovem.

> Uma pane no gerador apagou as imagens, alguém abriu uma janela e a plateia viu os lábios de Lívia grudados no rosto de Yakub. Depois, o barulho de cadeiras atiradas no chão e o estouro de uma garrafa estilhaçada, e a estocada certeira, rápida e furiosa do Caçula. O silêncio durou uns segundos. E então o grito de pânico de Lívia ao olhar o rosto rasgado de Yakub. Os Reinoso desceram ao porão [...]. O Caçula, apoiado na parede branca, ofegava, o caco de vidro escuro na mão direita, o olhar aceso no rosto ensanguentado do irmão. (HATOUM, 2000, p. 22).

Notamos que a imagem criada sobre a briga determina os rumos da história a partir de então. O irmão-vítima é enviado ao Líbano, enquanto o irmão-agressor é mantido no seio familiar. A cena descrita acima se passa no porão, abaixo da casa, indicando a descida, o início da destruição da família de Halim.

Ao retornar a Manaus, Yakub tem dificuldade de adaptação e concentra-se nos estudos, decidindo mudar-se para São Paulo a fim de novas oportunidades. O retorno de Yakub de São Paulo para Manaus, a passeio, traz à tona sentimentos e sensações que são transmitidas ao narrador-personagem: "Parecia estar contente, não se irritava com o cheiro de lodo que empesteava as praias do igarapé" (HATOUM, 2000, p. 85). "Um cheiro específico pode desenterrar memórias de nossa infância ou de experiências que foram emocionantes, sejam boas ou ruins" (GOMES, 2009, p. 17). Yakub aparentava um sofrimento marcado pela dor que "parecia mais forte que a emoção do reencontro com o mundo da infância" (HATOUM, 2000, p. 86). Ele não se sentia parte daquele lugar, mas um intruso, o outro, que foi banido. "Seu entusiasmo para redescobrir certas pessoas, paisagens, cheiros e sabores era logo sufocado pela lembrança de uma ruptura" (p. 87). Ao retornar, anos mais tarde, para o projeto do hotel que viria a ser a gota d'água da intriga entre os irmãos, Yakub declara a Nael que sentia saudade daquele ambiente, daquele amanhecer: "O cheiro... o quintal" (p. 148). É notável a melancolia apresentada pelo personagem.

Em Domingas, mãe do narrador-personagem, também temos uma relação do cheiro com a época em que esteve com as irmãs religiosas, antes de ser entregue a família de Zana. "O fedor dos banheiros, o cheiro de creolina, das roupas suadas e gosmentas das religiosas. Domingas não aguentava mais" (HATOUM, 2000, p. 56), e por isso, foi um alívio estar na casa de Halim, presenciar de sua intimidade, ver seus filhos crescerem. Quando Nael encontra a mãe morta na rede do quartinho em que moravam, buscou na memória os momentos com ela vividos naquele ambiente. Como destaca Frye (1957, p. 42), "a morte ou o afastamento do herói fazem [...] o efeito de um espírito saindo da natureza", assim a morte de Domingas intensifica "outro cheiro, de madeira e resina de jatobá", cheiro de natureza, que agora "era mais forte" (HATOUM, 2000, p. 182). Ela era novamente um espírito incorporado a natureza.

3 A identidade ribeirinha em "Dois Irmãos" e em "Pitiú" de Marcelo Ramos

Para Mantovani (2009, p. 30), "pensar na ficção de Milton Hatoum é pensar na grande Manaus que se concilia com o rio Negro e seus afluentes, o Mercado Municipal e a população ribeirinha próxima à floresta amazônica". Percebemos na obra de Hatoum (2000) que o Mercado Municipal Adolpho Lisboa possui um papel importante junto a ambientação dos espaços em que se desenrolam os acontecimentos da história em *Dois irmãos*, bem como na construção da identidade da população manauara.

Criado no século XIX, o Mercado Municipal reabriu em 2013 após sete anos fechado. Em homenagem a reabertura do Mercado o artista plástico Marcelo Ramos criou o quadro "Pitiú", que apresenta a imagem de um pescador ticando peixe – a arte de cortar a miúde o lombo do peixe para que os espinhos fiquem minúsculos e possam ser engolidos sem causar incômodo.

Numa primeira análise da pintura observamos a presença central do pescador em frente a um balcão, ticando um dos muitos peixes dispostos a sua frente e utilizando um avental com uma gravura e uma identificação do Mercado Municipal Adolpho Lisboa. A imagem em primeiro plano do homem é levemente ofuscada pela profusão de cores que

compõem o ambiente de forma agressiva, e, enquanto não vemos nos peixes nenhum sinal de sangue, as supostas paredes (o fundo da pintura) estão repletas de manchas salpicadas de vermelho vivo sobre tons pastéis. Finalmente, observamos que o pescador não possui rosto.

Ilustração 1

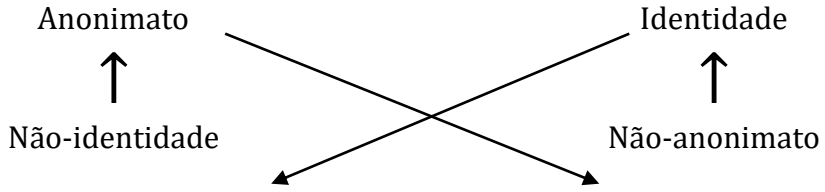


Pitiú, Marcelo Ramos

Fonte: G1 AM – Rede Amazônica

A fim de estabelecer um percurso gerativo de sentido, conforme Barros (2005, p. 12), é preciso determinar, no nível das estruturas fundamentais, a oposição a partir da qual "se constrói o sentido do texto". Observamos que existe uma relação semi-simbólica motivada por uma relação entre os planos de expressão e de conteúdo (PIETROFORTE, 2004, p. 8). No plano de expressão há a ausência do rosto, estabelecendo uma relação de anonimato da figura retratada no quadro. No plano de conteúdo esta ausência de rosto possui significado divergente, retratando a coletividade e a representatividade de um grupo – os ribeirinhos e pescadores manauaras – criando, assim, identidade.

Para estabelecer uma relação de acordo com o quadrado semiótico proposto por Greimas (PIETROFORTE, 2004), temos:



Logo, a ausência de rosto constitui o anonimato do personagem na imagem, estabelecendo uma relação negativa ou disfórica. Porém, a partir da análise da representatividade do indivíduo anônimo, notamos que ele é a generalização de um grupo (ribeirinhos, pescadores), saindo, assim, da condição de sujeito anônimo e passando a condição de sujeito de identidade. Ao realizarmos essa constatação, a ausência do rosto passa a ser a identidade de um grupo, a imagem de um coletivo particular, logo, sai da condição disfórica e passa a estabelecer uma relação positiva ou eufórica.

Pietroforte (2004, p. 67) destaca que para caracterizarmos um tema, é necessária uma "recorrência de motivos, de modo que eles são o produto de um conjunto de discursos sobre os mesmos tópicos culturais". Nesse caso, a construção de uma identidade coletiva é acentuada pela imagem do avental do peixeiro, em que encontramos em destaque o Mercado Municipal Adolpho Lisboa.

Ilustração 2



Destaque do Mercado Municipal Adolpho Lisboa em Pitiú
Fonte: G1 AM – Rede Amazônica (grifo nosso)

Além da referência ao Mercado Municipal Adolpho Lisboa – local de pescadores, peixeiros, ribeirinhos – o título da obra também colabora na construção do tema identitário, já que o Pitiú – nome dado ao cheiro de peixe na região norte – está presente no cotidiano dessa população tão característica. O próprio artista plástico Marcelo Ramos, em entrevista ao site de notícias Rede Amazônica destaca sobre o pitiú: "É o aroma que domina qualquer ambiente e mesmo não sendo nada agradável, sempre será nostálgico e marcante, pois em qualquer lugar do mundo se chama cheiro do peixe, mas só em Manaus é que exala o puro Pitiú" (RAMOS, 2017, G1 AM). Podemos destacar o exagero na fala do artista, já que em outros estados da região Norte do Brasil o termo "pitiú" também é usado para caracterizar o cheiro de peixe nas regiões ribeirinhas. No Pará, a cantora, compositora e poetisa Dona Onete lançou em 2016 a música "No meio do pitiú", em que narra uma relação entre uma garça e um urubu, em meio ao cheiro de peixes da beira do rio, na Doca do Ver-o-peso:

A garça namoradeira
Namora o malandro urubu

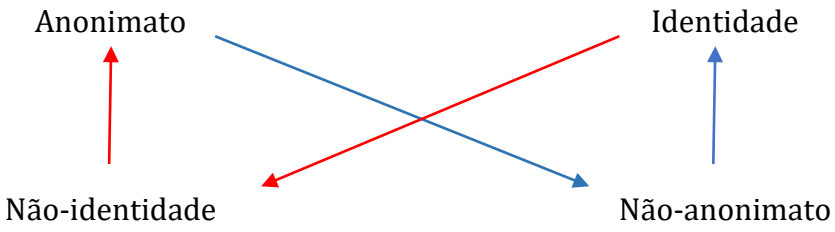
Eles passam a tarde inteira
Causando o maior rebu
Na doca do Ver-o-Peso
No meio do Pitiú
No meio do Pitiú, no meio do Pitiú
No meio do Pitiú, no meio do Pitiú
(DONA ONETE, 2016)

O pitiú marca uma relação muito íntima do ribeirinho, o pescador com a condição que lhe traz sustento e vida e o ambiente a que pertence.

> Existem vários fatores que formam a identidade de uma cidade; arquitetura, clima, cultura, dentre diversos outros fatores eu destaco a culinária, a base alimentícia do Manauara é o peixe, e até o momento em que a primeira colherada é posta a boca existe uma cadeia produtiva que norteia as lembranças mais afetivas da memória Manauara, algumas vezes por uma simples visita ao Mercado, o observar a um peixeiro ticando um peixe com maestria e o Pitiú. (RAMOS, 2017, G1 AM).

Em *Dois irmãos*, (HATOUM, 2000) a principal referência ao peixeiro se dá por meio do personagem Adamor ou "Perna de Sapo", "um peixeiro que em 1943 resgatara e salvara um Tenente-aviador norte-americano desaparecido num acidente aéreo na floresta em época de guerra" (MANTOVANI, 2010, p. 66). Diferente do peixeiro na pintura "Pitiú", o peixeiro de Hatoum (2000) tem nome, história, identidade. Não obstante, Adamor representa um grupo, antes heroico e bem visto, agora "manco" e sofrido: os pescadores manauaras, a população ribeirinha destituída de seu ambiente pela emancipação e progresso da cidade de Manaus. Adamor é o responsável por trazer de volta o filho caçula fugido na companhia de uma dama, para desespero da mãe.

Considerando o quadrado semiótico greimasiano, o personagem do quadro Pitiú sai de uma relação de Anonimato para o Não-anonimato, gerando identidade, enquanto o personagem Adamor parte da sua identidade para negá-la (Não-identidade), estabelecendo a relação de Anonimato.



A segunda referência ao pitiú em Dois irmãos se dá durante um período em que se comprou peixe como nunca na casa de Zana (HATOUM, 2000, p. 122). Num processo "natural" de amadurecimento, os filhos saem de casa em determinado momento da juventude ou vida adulta para seguir seus próprios caminhos, porém a caçada realizada por Zana para trazer Omar de volta dos braços da Pau-Mulato rompe com essa condição e traz Omar de volta a condição de filho mimado e dependente. Podemos inferir que nesse momento, o pitiú marca o início da decadência da família de Halim. Posterior a isso, as ações da trama se passam de modo a construir o ponto alto da narrativa, marcado por chuvas torrenciais e muita tensão: a volta de Yakub e a segunda e última briga física entre os irmãos, que põe fim as relações familiares mesmo distantes.

> Enjoamos de tanto peixe. O pitiú era forte, os gatos e as varejeiras aninhavam-se no quintal, vieram os mendigos à cata das sobras, e toda essa fertilidade de alimento, que nos tornava generosos com homens e animais, durou os meses da estação chuvosa. (HATOUM, 2000, p. 122-23).

A narrativa em "Dois irmãos" é permeada de expectativa de tragédia, que por fim não se concretiza como crime, mas com o fim da família, que após a morte de ambos os pais e de Domingas, se separa definitivamente. É notável como a cidade de Manaus e a identidade manauara/ribeirinha se destaca em meio a tragédia familiar, demonstrando sua própria decadência em meio ao drama familiar.

> Na Manaus em transformação, da mesma forma que aparece do nada a construção de um luxuoso hotel, também surge um novo cortiço formado por imigrantes, índios nativos, ex-seringueiros, pescadores, mascates, feirantes e lixo urbano, que se misturam e se degradam concomitantemente. Empurrados a lugares cada vez mais distantes pelo crescimento vertiginoso da cidade, muitos encurralados à beira do rio constroem palafitas onde permanecem enquanto podem, até serem expulsos como ocorreu com a demolição da Cidade Flutuante (bairro anfíbio construído sobre troncos de árvores no rio Negro, e que fora destruído num só dia, por estar próximo do centro da cidade). (MANTOVANI, 2009, p. 2009).

Por fim, para destacar a importância dos cheiros nesse contexto de degradação familiar e identitária como uma forma de resistência, salientamos a passagem em que, após a reforma da loja da família de Halim, o narrador declara: "Restou, sim, o cheiro, que resistiu ao reboco, à pintura e aos novos tempos" (HATOUM, 2000, p. 99).

4 Considerações finais

Milton Hatoum traz em sua obra uma Manaus em evolução, repleta de imigrantes, pescadores e ribeirinhos que constroem a identidade da população manauara em meio às mudanças trazidas pelo progresso. Podemos observar a passagem do sujeito sociológico para o sujeito pós-moderno, proposta por Hall (2004), já que as sociedades modernas, assim como a Manaus proposta por Hatoum, são "sociedades de mudança constante, rápida e permanente". Na Manaus apresentada, os mais fracos e humildes acabam massacrados por essas abruptas alterações do ambiente que visam a urbanização da cidade.

Nesse contexto, o conflito principal da destruição da essência familiar pode ser interpretado como a derrocada de uma cultura ribeirinha identitária, representada tanto na figura do pescador Adamor quanto na descrição dos ambientes e cheiros. Assim também, na pintura Pitiú, temos essa identidade representada pelo ofício do pescador, pela sua habilidade de ticar o peixe, o cheiro que sente e exala, com o anonimato descrevendo a posição ocupada por esse indivíduo, colocado à margem da sociedade. Apesar disso, em ambas as obras a permanência do cheiro, especialmente do pitiú, representa a cultura desses sujeitos, que apesar de todas as mudanças ocorridas resistem bravamente.

Referências

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria Semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 2005.

BORGES, Kárita Aparecida de Paula. ***Dois irmãos* de Milton Hatoum**: um olhar que vem do Norte. 2010. 106 f. Dissertação (Mestrado em Literatura)–Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

FRYE, Northrop. **Anatomia da Crítica**. São Paulo: Cultrix, 1957.

G1 AM. Manaus inspira artistas plásticos e vira tema de obras que representam diferentes aspectos da capital: no aniversário de Manaus, artistas contam as inspirações que a cidade deu para criação de obras. **Rede Amazônica**, Manaus, 19 out. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/manaus-de-todas-as-cores/2017/noticia/manaus-inspira-artistas-plasticos-e-vira-tema-de-obras-que-representam-diferentes-aspectos-da-capital.ghtml>. Acesso em: 10 set. 2018.

GOMES, Cristina. **O cheiro das palavras**: o olfato na narrativa literária. 2009. 118 f. Dissertação (Mestrado em Letras)–Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Semântica estrutural**. São Paulo: Cultrix, 1973.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HATOUM, Milton. **Dois irmãos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

MALNIC, Bettina. **O cheiro das coisas** – o sentido do olfato: paladar, emoções e comportamentos. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2008. 112 p.

MANTOVANI, Antonio Aparecido. **Espaço em ruínas**: meio social, conflito familiar e a casa em ruínas em *Os dois irmãos* de Germano Almeida e *Dois irmãos* de Milton Hatoum. 2009. 179 f. Tese (Doutorado em Letras)–Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ONETE, D. No meio do pitiú. 2016. Disponível em: < https://www.letras.mus.br/dona-onete/no-meio-do-pitiu/> Acesso em: 6 out. 2018.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. **Semiótica Visual**: os percursos do olhar. São Paulo: Contexto, 2004.

RAMOS, Marcelo. **Pitiú**. [2013?]. fotografia.

DESENVOLVIMENTO DE UM GRUPO DE ESTUDOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Élidi Preciliana PAVANELLI-ZUBLER
Geovana Portela de MOURA
Marcela Dias Pinto PEREZ
Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso

RESUMO: Dissertamos neste texto sobre a constituição e o desenvolvimento do "Grupo de Estudos de Linguagem e Literatura" - GELL - uma proposta de formação continuada ocorrida no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapro) de Sinop. O grupo foi criado com o objetivo de aprofundar, teoricamente, os conhecimentos relativos à concepção de língua que orienta, a partir dos documentos oficiais, o ensino de Língua Portuguesa, assim como o trabalho com o gênero textual e as práticas de linguagem (oralidade, leitura e escrita) de forma a proporcionar reflexões sobre a ação docente, valorizando e relacionando teoria e prática no fazer pedagógico por meio do processo construtivo de ação-reflexão-ação (FREIRE, 2006). A organização em grupo de estudos nasceu das necessidades de: (i) romper a unidirecionalidade dos saberes na formação continuada a fim de valorizar o conhecimento de todos os participantes; e (ii) ter um estudo contínuo, permanente, planejado, sistematizado e organizado de forma que promova o aperfeiçoamento do professor como pesquisador de sua própria prática. Temos como subsídio teórico, para a constituição de um grupo de estudos que se fundamente na reflexão da prática e sobre a prática ancorado, principalmente, os pressupostos elaborados por, além de Freire (2006), os autores: Schön (2000), Tardif (2002), Imbernón (2010) e Nóvoa (1995). No ensino de Língua Portuguesa, amparamo-nos nas pesquisas e contribuições do sociointeracionismo, corrente linguística que estuda a língua no uso real, pois é mediante a utilização dela em práticas sociais situadas que o homem se comunica, tem acesso à informação, partilha seus pensamentos, opiniões, sentimentos e aprendizagens. O projeto apresenta proposta inovadora para a formação continuada em Língua Portuguesa no polo de Sinop, no sentido de ser constituído a partir de uma perspectiva colaborativa alicerçada no diálogo.
PALAVRAS-CHAVE: formação continuada; grupo de estudos; ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT: *On this paper we dissert about the development and the constitution of "Language and Literature Study Group" - GELL, a proposition of continued formation course that took place at Teaching and Updating Center of Educational Professionals of Sinop - Cefapro. The GELL group was created with the purpose of theoretically deepening the knowledge related to the conception of language that guides, from the official documents, the teaching of Portuguese Language, as well as the work with the textual genre and the language practices – orality, reading and writing – in order to provide reflections on the teaching work, valuing and relating theory and practice in pedagogical making through the constructive process of action-reflection-action (FREIRE, 2006). The organization in Study Group was created based on the following needs of: (i) breaking the unidirectionality of the knowledge in the continued formation, in order to valorize the knowledge of all the participants; and (ii) to have a continuous, permanent, planned,*

systematized and organized study in a way that promotes the improvement of the teacher as a researcher of his own practice. The theoretical subsidies for the constitution of GELL was based mainly on the assumptions elaborated by Schön (2000), Tardif (2002), Imbernón (2010) and Nóvoa (1995), with focus on the reflection of practice and on the practice anchored. In Portuguese Language teaching, we rely on the research and contributions of sociointeractionism, a linguistic current that studies the language in real use, because it is through its use in social practice situated that a human being communicates, has access to information, shares his thoughts, opinions, feelings and learning. The project presents an innovative proposal for the continued formation in Portuguese Language at the CEFAPRO of Sinop, in the sense of being constituted from a collaborative perspective based on dialogue.
KEYWORDS: *continued formation, study group, Portuguese Language teaching.*

1 Introdução

A partir do século XX, no Brasil com a influência dos estudos freirianos, a formação continuada ganhou novos contornos, pois houve a necessidade de que a continuidade da formação docente se afastasse das ideologias hegemônicas e do modo tradicional de formação - na qual a prática docente não é considerada e não há a articulação de teoria e prática, pois o professor é visto como um executor de tarefas - e que ela possibilitasse ao professor se ver como pesquisador do seu fazer pedagógico.

Em consonância com esse postulado, os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (doravante Cefapro) foram criados para ofertar condições para que o docente esteja em constante aperfeiçoamento, intentando a melhoria do seu trabalho em sala de aula. Logo, a formação do profissional da educação precisa proporcionar a reflexão sobre o fazer pedagógico, considerando a complexidade desse processo e os desafios encontrados na prática docente.

O Cefapro é responsável por subsidiar a formação continuada dos educadores da rede estadual. No início de cada ano letivo a escola elabora seu projeto de formação continuada e o desenvolve com estudos semanais acompanhados pelo Centro. Além dessa formação que ocorre na escola, também é ofertado algumas formações específicas nas áreas de conhecimentos e disciplinas. Dentro dessa última possibilidade, os formadores elaboram seus planos de ações com cursos voltados paras as necessidades formativas diagnosticadas a partir de levantamento de dados realizados nas escolas.

Nessa perspectiva, a equipe de Linguagem do Cefapro elaborou uma proposta de formação continuada para atender as demandas dos professores de Língua Portuguesa com vistas ao trabalho colaborativo. Dessarte foi criado o "Grupo de Estudos de Linguagem e Literatura" (GELL) com o objetivo de aprofundar, teoricamente, os conhecimentos relativos à concepção de língua que orienta, a partir dos documentos oficiais, o ensino de Língua Portuguesa, assim como o trabalho com o gênero textual e as práticas de linguagem (oralidade, leitura e escrita) de forma a proporcionar reflexões sobre a ação docente.

O GELL surge da necessidade de sensibilizar o professor, que participa da formação continuada de Língua Portuguesa ofertada pelo Cefapro de Sinop, sobre o seu protagonismo enquanto docente e pesquisador da sua prática educacional; pois tanto as avaliações internas como as externas mostram que grande parte de nossos alunos não atingem o nível de proficiência desejado nesta disciplina. Assim, cabe aos professores compreender esse fenômeno e buscar estratégias que venham favorecer a melhoria do

ensino-aprendizagem e cabe aos formadores promover formações continuadas que proponham a autonomia do fazer pedagógico para tal fim.

Por conseguinte, a organização em grupo de estudos surgiu com o desejo de romper a unidirecionalidade dos saberes, a fim de valorizar o conhecimento de todos os participantes; e possibilitar um estudo que seja contínuo, permanente, planejado, sistematizado e organizado de forma que promova o aperfeiçoamento do professor como pesquisador de sua própria prática. Para alcançar tal objetivo, recorremos ao processo constitutivo da ação-reflexão-ação por meio da metodologia participativa, na qual a construção do saber aparece na relação da teoria com a prática alicerçada na partilha e cooperação através do diálogo entre os pares.

Essa rede de formação participada, a qual o grupo foi organizado, consolida-se como um espaço de formação mútua, em que ninguém atua com o papel de "detentor do saber" e ninguém é considerado sem saber ou cujo saber é inválido; todos são convidados a assumirem a responsabilidade sobre a sua formação e a do outro também, pois o envolvimento de cada participante é preponderante para a construção do saber coletivo.

Neste texto discorremos, brevemente, sobre a constituição do Cefapro e sua atuação, esclarecemos a concepção de formação continuada e a opção do trabalho organizado em grupo de estudos. Também esclarecemos sobre a metodologia utilizada no desenvolvimento do grupo, assim como discutimos e apresentamos alguns resultados alcançados.

2 Política de formação continuada em Mato Grosso

Nos últimos anos, a preocupação com a qualidade da educação tem sido um desafio pujante nas políticas públicas, instituições formadoras de professores, sindicatos e sociedade em geral. Essa preocupação coletiva movimenta-se na busca de estratégias que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino. Nesse sentido, a formação continuada de professores pode se apresentar como um meio de buscar novos caminhos para a superação desses desafios; para tanto, faz-se necessário que haja esforços e investimentos governamentais para adotar políticas públicas para o fortalecimento da formação continuada dos educadores.

Nesse rumo, a política de formação continuada da rede estadual de educação do estado mato-grossense, pautada nos pressupostos de autores como Imbernón (2010), Nóvoa (1995) Marcelo Garcia (1995) entre outros, se volta para uma concepção reflexiva em que o professor se torna pesquisador de sua prática, sempre levando em consideração os contextos da sociedade moderna. Para tanto, documentos e portarias asseguram que a formação continuada deve ser um processo permanente, contínuo, não pontual, pensada e executada pautada no cotidiano da escola, não devendo vir de fora para dentro:

> é particularmente no dia a dia da escola que os profissionais devem ter oportunidade de refletir sobre sua ação educativa, promover sua atualização e aprofundar seus conhecimentos". Portanto, a formação continuada não pode limitar-se à participação desses profissionais em cursos e palestras esporádicas sem vínculo com o Projeto Político Pedagógico da escola, mas deve significar seu envolvimento em estudos contínuos e sistemáticos (MATO GROSSO, 2010, p. 16-17).

Para Imbernón (2010) os contextos da sociedade atual, com mudanças vertiginosas e o advento de tecnologias, exigem uma nova forma de ver a educação e a formação dos professores; essa mudança passa necessariamente por uma compreensão sobre o que está ocorrendo diante das especificidades das áreas do currículo, da forma de organização das instituições escolares, da integração escolar entre crianças diferentes, do respeito ao próximo e do fenômeno intercultural.

O autor adverte a necessidade de pensar em novas experiências e alternativas para alcançarmos uma nova escola, com um ensino mais participativo, no qual o professor socialize seus conhecimentos com outras instâncias fora do estabelecimento escolar; a partir de "novas alternativas para a aprendizagem, tornando-a mais cooperativa, dialógica e menos individualista e funcionalista, mais baseada no diálogo entre indivíduos" (IMBERNÓN, 2010, p. 48).

Assim, elaborar a formação continuada implica colocar o professor como protagonista, para que ele pense e aja sobre seu fazer, mesmo que contando com a colaboração de especialistas. Neste entendimento Imbernón (2010) sugere que na formação seja estabelecida uma rede de troca, que haja a observação entre colegas - não com caráter de avaliação ou autoavaliação -, mas na tentativa de descentralizar o saber no qual o contexto e a diversidade do trabalho docente sejam considerados, aspirando a mudança no âmbito escolar.

Partindo dessa compreensão, a formação continuada dos profissionais da educação de Mato Grosso desde 1997 vem ganhando desenhos bastante específicos como a criação dos Cefapros que tem como desafio tomar "a prática da escola (suas necessidades formativas) como referência para a formação, articulando a formação inicial com o desenvolvimento profissional, visando favorecer a relação entre o desenvolvimento da escola e o dos profissionais que nela atuam" (MATO GROSSO, 2010, p. 20).

Em 2018, o orientativo para o desenvolvimento da formação continuada da rede estadual propôs um olhar que considerasse os pressupostos filosóficos, teóricos e metodológicos da educação, articulando-os com a prática pedagógica. Assim as demandas formativas deveriam surgir de um diagnóstico situacional que apontasse as potencialidades, necessidades e dificuldades dos estudantes no âmbito do processo de ensino-aprendizagem (MATO GROSSO, 2018). Nessa perspectiva foram propostos, por escolas e Cefapro, projetos de formação, dentre eles o GELL, contemplando metodologias que trazem o professor como protagonista e pesquisador de sua prática, conforme discutido a seguir.

3 A escolha pelo grupo de estudos

O modelo técnico advindo do paradigma da racionalidade instrumental é uma prática que vem sendo perpetuada há muito tempo em todas as modalidades de ensino. Nessa visão, o professor é aquele cujo papel é meramente técnico; ou seja, aquele cujas atividades se reduzem à execução de normas, legislações e a transmissão das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos, sua atuação encontra-se em questões externa à reflexão sobre a prática docente.

Dessa feita, pensar e constituir meios para superar essa tradição é um desafio tanto para os professores quanto para os formadores e pesquisadores. Para isso, Tardif

(2002) sugere compreender o saber docente[10] como heterogêneo, pois esse surge da amálgama dos saberes científico e pedagógico - aqueles advindos da formação inicial, profissional e dos currículos - com os saberes experienciais, provenientes da prática cotidiana. Para esse autor é a partir desse último saber que os professores "interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões" (p. 49) e é nessa que eles fundamentam sua competência quanto ao fazer pedagógico.

Nesse sentido, Freire (2009) afirma a necessidade de unir os dois saberes na formação docente de forma que o discurso teórico, base para a reflexão crítica, esteja de tal modo concretizado que se confunda com a prática. Percebemos, nesse pesquisador, a preocupação para a reflexão na prática, amparada nos estudos teóricos, para que o professor não incorra numa crítica ingênua; em outras palavras, as teorias só são válidas quando combinadas com a prática profissional, na integração entre ação e reflexão na ação. Assim, essa prática reflexiva "atenua a separação entre teoria e prática e assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria" (ALARCÃO, 2005, p. 99). Nessa esteira, Ghedin (2005, p. 142), categoricamente, afirma que "a reflexão que não se torna ação política, transformadora da própria prática, não tem sentido no horizonte educativo".

Percebemos nesses e outros cientistas da contemporaneidade uma mudança quanto ao entendimento do fazer pedagógico; pois eles compreendem que esse precisa ser feito a partir da associação da prática com a teoria. Essas compreensões convergem para superação dos modelos tradicionais de ensino-aprendizagem, uma vez que trazem o professor como pesquisador da sua prática, visto que, como afirma Freire (2009), é preciso que o professor se assuma no seu fazer pedagógico e perceba a ou as razões de agir de determinada forma, pois quanto maior o compromisso nessa "assunção", mais ele tornar-se-á capaz de mudar-se e de promover-se num profissional crítico. O autor assevera que essa "assunção" só é efetivada quando a partir dela surgirem "novas opções de fazer, nesse sentido provoca-se ruptura, decisão e novos compromissos" (FREIRE, 2009, p. 39).

Segundo Papa (2008, p. 24), contudo, para existir essa mudança é preciso que os envolvidos no processo da formação sintam que as necessidades existem para então comprometer-se com elas; uma vez que é um processo individual e só pode ser aprendido por conta própria. Essa ruptura com a atividade automática e a procura do conhecimento esquecido ("adormecido"), como entende Schön (2000), é necessária para reforçar a autonomia do profissional, mas poderá acarretar desconfiança e medo. Nesse percurso o professor precisará de alguém que o ajude na recuperação desse conhecimento, figura que o autor chama de provocador ou parteiro epistemológico; percebemos, assim, a importância do outro nessa construção.

A partir do que postula Stenhouse[11] entendemos que a autonomia profissional é uma atividade coletiva e colaborativa e é no diálogo que se encontra a única saída possível para que ela ocorra, entendendo diálogo como a ação "que incorpore sistematicamente um número cada vez mais ampliado de atores, de discursos e de concepções; um diálogo que incorpore e possibilite o espaço de vida das minorias e das maiorias" (*apud* LÜDKE *et al.* 2001). Corroborando com Stenhouse, Nóvoa (1995, p. 26) salienta a necessidade de existir redes de (auto)formação na qual, a partir de uma

[10] O autor trata no plural: saberes docentes.
[11] STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development.** Londres: Heineman. 1975.

perspectiva crítica-reflexiva, a práxis seja evidenciada e os caráteres dinâmico e interativo sejam valorizados, possibilitando surgir a autonomia dos envolvidos no processo.

Nesse viés, pensamos na criação de um grupo que: (i) oferte uma estudo "permanente, cotidiano e centrado nas escolas e nos coletivos em que se desenvolvem as práticas pedagógicas" (ZEICHNER *apud* LÜDKE *et al.* 2001, p. 26); (ii) rompa com as relações hierárquicas entre formador e professor; (iii) sensibilize o professor a refletir, analisar e reelaborar a sua prática; e (iv) promova a colaboração e a autorreflexão crítica.

4 As metodologias participativas

Seguindo o que foi explicitado nesse texto, há a necessidade de sensibilização para o desenvolvimento e aprofundamento da atitude de um professor, que além da função de docente ele também se perceba pesquisador de sua prática e que necessita do outro, ou seja, de outros sujeitos que suscitem, fomentem, provoquem o diálogo indispensável na construção dessa práxis.

Porém, a experiência vivenciada pelo professor, em sua formação inicial e/ou continuada, por vezes, não foi e não é exatamente essa pensada na direção de uma construção profissional pela autonomia, pelo contrário, em alguns desses espaços de estudos predominam-se os métodos tradicionais de ensino, em um movimento linear, com papéis bem definidos, em situações nas quais um sujeito fala e o outro escuta; sendo assim, a ruptura com uma forma autoritária de ensino, em que um detém o poder do saber e outro precisa se submeter a esse poder sem questionar, tem dificuldade de acontecer.

A organização em grupo de estudo, proposta aqui apresentada, foi escolhida como um procedimento possível e fundamentado nas metodologias participativas que permitem aos sujeitos uma integração mais efetiva entre seus pares sociais. Portanto, segundo Silveira (2017, p. 25) "essa necessidade humana de interação com os seus semelhantes, faz com que o processo participativo se torne uma vivência social da coletividade, uma conexão com a educação que faz dessa vivência uma aprendizagem".

No livro "Metodologia participativa: uma introdução a 29 instrumentos", organizado por Markus Brose (2010), revela que processos e procedimentos participativos, como o grupo de estudos, não garantem harmonia e qualidade na participação, mas propiciam um diálogo mais transparente com uma maior equivalência de forças. A qualidade progride conforme se exercita a participação e o respeito às ideias de todos, possibilitando mudança e comportamento de atitude.

Cordiolli (2001) reitera essas qualidades do enfoque participativo e ainda justifica que essa escolha de metodologia proporciona: (i) a manifestação de deliberações mais criativas e afinadas a realidade; (ii) o aumento da motivação e do entusiasmo dos participantes, pois a interação é uma necessidade humana; (iii) pressupõe uma aprendizagem bilateral; (iv) além de dar possibilidade de desenvolver o componente afetivo, característica que faz com que nos "sintamos mais estimulados, mais seguros, mais confiantes, trabalhando em equipe. É a base para a interação e confiança entre as pessoas e, assim, a sua autogestão" (p. 27).

Desse modo, fundamentados nas demandas de formação continuada para a disciplina de Língua Portuguesa, na necessidade do desenvolvimento da práxis ação-

reflexão-ação, no desenvolvimento do professor pesquisador e na metodologia participativa grupal organizou-se o grupo de estudos GELL.

A seguir, apresentaremos como se deu o desenvolvimento dos trabalhos assim como as impressões, avaliações[12] e resultados obtidos.

5 GELL: desenvolvimento

O Grupo de Estudos de Linguagem e Literatura é uma proposta de formação com o objetivo de aprofundar, teoricamente, os conhecimentos relativos à concepção de língua que orienta, a partir dos documentos oficiais, o ensino de Língua Portuguesa, assim como o trabalho com o gênero textual e as práticas de linguagem (oralidade, leitura e escrita) de forma a proporcionar suporte teórico que ampare as reflexões sobre a ação docente, valorizando e relacionando teoria e prática no fazer pedagógico por meio do processo construtivo de ação-reflexão-ação (FREIRE, 2006).

Dessa maneira, foi necessário mediar, nos primeiros encontros, momentos que possibilitassem, primeiramente, o reconhecimento dos participantes enquanto grupo, pois são sujeitos advindos de formações pessoais e acadêmicas diversas, mas que se assemelham, e é isso que os unem: a atuação na educação da escola pública. Posteriormente, foram feitas algumas perguntas para que cada um dos participantes pudessem expor por escrito, primeiramente num grupo reduzido, seus entendimentos sobre o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa; socializado o entendimento dos professores no pequeno grupo, então, houve a socialização no coletivo. Nesse ponto foi claramente percebido, em um integrante, a insatisfação no trabalho grupal, pois, segundo seu desabafo ao ser interpelado, ele prefere trabalhar individualmente; ao passo que esse não frequentou mais os encontros. Percebemos nessa atitude que para pertencer a um grupo, com o formato que desenhamos, é preciso ter espírito de participação e coletividade.

Em outro momento, fizemos uma retomada ao entendimento de linguagem, língua e gramática encontrado nas principais correntes linguísticas. Feito isso, os professores tiveram a missão de analisar as respostas que foram sistematizadas e entregues sem nenhuma identificação dos autores; nessa atividade percebeu-se um desconforto com o resultado da análise, pois, provavelmente, os participantes identificaram suas práticas, por vezes, dissonantes com a teoria a qual eles acreditavam pertencer. Entendemos que isso se fazia necessário para que eles pudessem caminhar para a autodescoberta, pois, segundo Schön (2000, p. 78) usando os pressupostos socráticos, as coisas mais importantes não podem ser ensinadas, elas devem ser descobertas e apropriada individualmente; nesse sentido, nós desempenhamos o papel de professor paradoxal, na qual a função não é a de ensinar, mas provocar, causando "uma tempestade de indignação e confusão".

Propiciada a autodescoberta, solicitamos que os participantes fizessem, como atividade à distância, uma leitura que os ajudariam a reconhecer a corrente linguística a qual o curso iria filiar-se: a sociolinguística; acreditamos que esse reconhecimento permitiu aos professores vislumbrar uma possibilidade de trabalho. No momento presencial, foram expostos os pontos positivos dessa teoria, contudo, foi deixado bem claro que essa, como qualquer outra, tem limitações; e que para conseguir "colher os

[12] Os excertos apresentados neste tópico são oriundos dos cadernos de campo das professoras formadoras obtidos nos momentos de feedback que ocorriam ao final de todos os encontros.

frutos" da aplicação dela na sala de aula, a metodologia de trabalho precisa estar congruente com os pressupostos sociointeracionistas.

Para refletir sobre as concepções de ensino de língua, realizamos uma atividade que consistiu em analisar documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Orientações Curriculares de Mato Grosso (OCs) e encontrar o conceito de língua, linguagem e escola: identificá-los e debatê-los em pequenos grupos e socializar com o grande grupo. Ao questionar os participantes se já conheciam esses documentos norteadores do ensino de língua a maioria declarou conhecer, mas somente dois declaram ter lido por completo, o restante disse ter tido contato na graduação, mas apenas de forma superficial. Uma professora resumiu essa experiência da seguinte forma:

> "Vimos muito superficialmente, quase nada, como um lacinho no cabelo". Excerto 1

Com esse depoimento percebemos a importância de propiciar momentos de estudos na disciplina específica, pois na graduação, muitas vezes, não é possível dedicar tempo para estudos de documentos oficiais. Também temos que considerar que os participantes cursaram graduação em épocas muito distintas, nas quais os documentos norteadores poderiam ser outros.

Na sequência, os docentes foram convidados a analisar o "manual do professor" no livro que utilizam em sala de aula com o mesmo olhar que tiveram para com os documentos oficiais. O grupo percebeu que nesse compêndio há uma orientação para o trabalho didático na mesma perspectiva dos documentos oficiais. Num encontro posterior, foi solicitado aos professores que fizessem uma análise do livro didático e confrontassem a estrutura, as práticas linguísticas e atividades encontradas com a teoria que foi assumida pelo(s) autor(es) do material; os professores perceberam que nem todos os livros conseguiam dar conta do que havia sido "combinado" no manual. Com essa atividade foi possível evidenciar que alguns participantes não haviam se apropriado das concepções do ensino de língua. Alguns declararam não ter dedicado tempo ao estudo dos documentos oficiais que orientam o ensino de língua. Outros também confessaram não conhecerem ou nunca terem lido o trecho do livro dedicado ao professor:

> Antes eu nunca tinha olhado o final do livro (referindo-se ao Manual do Professor). Excerto 2

Outros participantes expressaram sobre a relevância dessa análise do livro didático:

> Sempre tive uma relação muito conflituosa com o livro didático. Agora eu tenho um outro olhar. Excerto 3

> É muito importante dar mais atenção para o livro didático. Às vezes a gente está focado no planejamento e não dá atenção para certos detalhes do livro didático. Excerto 4

Eu não gostava do meu livro, mas é que eu não estava entendendo.
Excerto 5

Como forma de relacionar teoria e prática, nos últimos encontros de ano de 2018, estudamos os princípios básicos do procedimento denominado Sequência Didática (SD). Indicamos como leitura fundamental o texto "Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento" de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011); essa atividade foi realizada à distância; contudo, tivemos um momento de socialização das impressões obtidas na leitura, para tanto, foi solicitado que os participantes fizessem três perguntas sobre o texto e enviassem antecipadamente[13]. Nossa intenção era conduzir o encontro a partir dessas perguntas, mas ao recebê-las, identificamos que as dúvidas problematizavam mais o método do que o entendimento teórico da metodologia, objetivo principal daquela atividade. Partindo dessa constatação, reelaboramos a estratégia do estudo, escolhemos, para ser realizada uma avaliação procedimental de um plano de aula já existente, que consorciava à metodologia, porém não respeitava toda estrutura de base de uma SD e, principalmente, não propunha um trabalho que proporcionasse ao aluno a refeitura de sua primeira produção com o objetivo de melhorá-la; a essa conclusão os cursistas chegaram, pois utilizaram como instrumento uma grade de avaliação contendo todos os componentes de uma SD. Esse exercício foi importante para o grupo perceber que se faz necessário conhecer e respeitar todos os passos dessa metodologia, para então analisar sua eficácia no trabalho com o gênero textual.

Como trabalho à distância, os integrantes também foram convidados, em grupo, a produzirem um plano de aula, no qual a SD fosse a metodologia contemplada, para tanto eles tiveram o auxílio da grade de avaliação. Os planos, após duas semanas de elaboração, foram apresentados para o grande grupo e em seguida realizou-se uma autoavaliação; nesse momento os professores puderam, depois de assistido todas as apresentações e com a grade, avaliar suas propostas. Percebemos o quanto eles foram sinceros nas suas avaliações e principalmente sentimos a predisposição para continuar no grupo. Para nós, esse momento foi essencial, pois nele os docentes perceberam, como apregoa Papa (2008), a real necessidade dos estudos e sentiram que continuar no grupo poderá ajudá-los a enfrentar os problemas na sala de aula.

6 GELL: a avaliação feita pelos participantes

Como já foi mencionado neste texto, aconteceram avaliações constantes, ao final de cada encontro, o que possibilitou repensar, eventualmente, o caminho percorrido, em relação aos objetivos, aos conteúdos e as estratégias. Além dessas, uma última verificação do processo foi realizada, com a intenção de investigar o desenvolvimento do primeiro ao último encontro do grupo. As questões foram elaboradas pelas mediadoras e respondidas online pelos demais integrantes, todos responderam a pesquisa, que visava a avaliação de alguns aspectos da organização do grupo como a disposição e adequação dos conteúdos; a orientação e a clareza dos mediadores; a participação e a autonomia de cada integrante; estratégias metodológicas; utilidade dos estudos para a prática docente. Boa parte das respostas apontou as alternativas muito satisfatório e satisfatório ou bastante útil e útil ou bastante viável e viável, isso revela que as escolhas, decisões e debates realizados foram importantes para cada um e para o grupo.

[13] Metodologia da sala de aula invertida.

Algumas perguntas da avaliação são significativas para observar com um olhar mais atento, como por exemplo, quando os integrantes responderam sobre quais os itens foram mais significativos no curso e as respostas apontaram em primeiro lugar, com 62,5%, "repensar e refletir sobre a minha prática em sala de aula", em segundo lugar, com 56,3%, "analisar os livros didáticos quanto a adequação entre teoria e prática" e em terceiro lugar, com 43,8%, "compreender com mais clareza a relação entre teoria e prática, ou seja, como utilizar na prática um conceito teórico" e "revisitar e ampliar os conceitos de linguagem e língua". Assim, foi possível perceber que o grupo possibilitou a reflexão sobre a prática, a teoria e novamente a prática, em que cada um obteve a viabilidade de redefinir suas ações enquanto professor de Língua Portuguesa. Algumas justificativas dos professores, dispostas no formulário online de avaliação, a essa pergunta corroboram nesse entendimento, vejamos:

> Rever e ampliar os conhecimentos são necessários para a minha atuação enquanto docente. Através desta formação posso melhorar minha prática em sala de aula. Excerto 6
>
> O curso me proporcionou com toda sua grade e planejamento repensar e refletir sobre a minha prática a luz de novas teorias, as quais desconhecia, e principalmente, com a ajuda e clareza dos formadores que conduziram os trabalhos de maneira bastante objetiva pude compreender e aprender muito sobre temas que mudarão minha leitura daqui para frente. Excerto 7
>
> A possibilidade deste grupo de estudos, propiciou uma significativa contribuição para mim, e para minha prática docente, visto que, os estudos de forma aprofundada e a colaboração dos colegas na troca de conhecimentos despertam ainda mais a busca por melhorias no ensino aprendizagem. Excerto 8

Outra questão que nos interessou, neste momento de constituição de um grupo de estudos, e foi realizada na avaliação dirigida aos participantes, está relacionada ao quanto essa organização contribuiu para o desenvolvimento da competência do trabalho em grupo e o resultado a pergunta foi mobilizador para a continuação dessa metodologia, em que 68,8% disseram que a formação contribuiu muito e 31,3% contribuiu razoavelmente. Partindo desse resultado, é possível vislumbrar que essa metodologia tornar-se-a, efetivamente, presente na escola e na sala de aula, pois após esses professores experienciarem a prática de trabalho em grupo funcionando em sua formação continuada, é possível que levem essa vivência para a escola e para a sala de aula.

As considerações alcançadas pelos professores individualmente e também pelo grupo aconteceram devido ao uso dos instrumentos de trabalho coletivo, em que os moderadores levantaram problematizações e direcionaram as discussões tanto nos pequenos grupos como, posteriormente, nas sessões plenárias. Por vezes, foi possível estabelecer consenso entre os professores outras vezes não, mas, talvez, um dos resultados mais relevante foi perceber que o percurso e as estratégias possibilitaram continuamente o debate e a avaliação das ações e das reflexões com respeito às ideias e argumentações de cada um. Esse resultado foi conquistado pelo grupo com o passar de

cada encontro, possibilitando, como explica Cordiolli (2001), o desenvolvimento do componente afetivo, além da responsabilidade e comprometimento de cada um em relação aos resultados de um trabalho em equipe.

7 Considerações finais

Apresentamos neste texto sobre o grupo de estudos desenvolvido com professores de Língua Portuguesa com o intuito de se constituir como um espaço permanente de interação e trocas de experiências. Apresentamos alguns pressupostos teóricos que subsidiaram a criação do grupo e discutimos sobre os primeiros passos desse grupo que se mostrou bastante pertinente para o contexto em que está inserido.

Consideramos que os objetivos propostos na criação do grupo foram atingidos, pois observamos certo aprofundamento teórico dos conhecimentos relativos à concepção de língua, aos documentos oficiais, diretrizes dos livros didáticos e o trabalho com gênero textual. O trabalho em grupo proporcionou reflexões sobre a ação docente, na medida que os participantes puderam ler, estudar e debater sobre os textos propostos e fazer relações com a sua prática.

Entretanto percebemos que foram discussões iniciais, que os estudos do grupo precisam ser fortalecidos e continuados nos próximos anos. Assim, compreendemos que o trabalho está apenas começando e que devemos continuar reunidos e dispostos a mudar, correr riscos e aprender com a experiência (IMBERNÓN, 2010), sempre com foco na reflexão sobre a ação docente e na aprendizagem cooperativa que se estabeleceu neste primeiro ano do grupo GELL.

Referências

ALARCÃO, Isabel (Coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.

BROSE. Markus (Org.). **Metodologia participativa:** uma introdução a 29 instrumentos. 2. Ed. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2010. 328 p.

CORDIOLLI, Sérgio. **Enfoque Participativo do Trabalho com grupos**. In: Markus Brose (org.) Metodologia Participativa. Uma Introdução a 29 instrumentos. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001. p. 25-40.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selam Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

LÜDKE, Menga [et al.]. **O professor e a pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formacion Del Professorado para el Cambio Educativo**. EUB. Barcelona, 1995.

MATO GROSSO (Estado). **Políticas de formação dos Profissionais da educação Básica de Mato Grosso**, Formação em Rede entrelaçando Saberes. Cuiabá: Junho de 2010.

MATO GROSSO (Estado). **Pró-Escolas Formação**. Cuiabá: SEDUC, 2018.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995

PAPA, Solange Maria de Barros I. **Práticas pedagógicas emancipatória: o processo reflexivo em processo de mudança** - Um exercício em Análise Crítica do Discurso. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PHILIPSEN, Neusa Inês. PEREIRA, Sara Cristina G. A formação inicial nos cursos de letras: reflexões e implicações na prática de docentes de língua portuguesa. In: SILVA, Albina P. de Pinho. SANTOS, Leandra Ines S. PHILIPSEN, Neusa Inês. **Formação, docência e práticas pedagógicas em linguagens:** diferentes contextos em diálogo. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

SILVEIRA, Karin Raphaella. **Contribuições das Metodologias Participativas para o Desenvolvimento da Educação Ambiental em Espaços Escolares.** Curitiba, 2017. 200f. (dissertação)

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DISCURSOS IDENTITÁRIOS E A POSIÇÃO COMO SUJEITO TERRANOVENSE

Vanderley da SILVA
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa de Pós-graduação em Letras

RESUMO: De acordo com Stuart Hall (2006), a identidade é formada, temporalmente, por meio de processos inconscientes, não sendo algo inato, permanecendo sempre incompleta, "em processo", em formação. O autor, ao invés de falar da identidade como coisa acabada, prefere falar em identificação e a vê como um processo em andamento, argumentando que as sociedades da modernidade tardia, são caracterizadas pela "diferença" e esta se caracteriza pela posição que o sujeito pode exercer em seu processo de auto reconhecimento e de identificação. Nesse sentido, o principal objetivo deste trabalho é trazer algumas reflexões vinculadas aos discursos identitários e a posição como sujeito terranovense de três entrevistados que chegaram crianças juntamente ao local. A pesquisa foi realizada a partir dos procedimentos da História Oral Temática, através de entrevistas com perguntas relacionadas ao posicionamento dos três filhos de colonizadores do município de Terra Nova do Norte, no Mato Grosso, mediada pelo gravador de celular, sendo que, a atenção deste estudo, recai sobre as respostas dadas às questões feitas aos entrevistados, as quais buscam verificar como os mesmos se identificam; se se sentem parte da terra onde residem; qual o sentido do espaço para eles e qual a perspectiva em relação ao local. Como resultados finais, percebeu-se que os discursos de identidades culturais podem mudar constantemente não sendo uma essência, mas um posicionamento de cada indivíduo, que longe de suas origens culturais passa a conviver com outras identidades fazendo da sua, uma identidade fragmentada buscando formas de interagir com a sociedade e com o mundo. Esses conflitos internos e externos trazem as necessidades do sujeito de compreender sua identificação como um ser social e agente de sua própria construção. O aporte teórico para fundamentar este trabalho, amparou-se nas contribuições de Stuart Hall (2006), Hugo Achugar (2016), Homi Bhabha (1998) e Zygmunt Bauman (2005).
PALAVRAS-CHAVE: discursos identitários; filhos de colonos; sujeito terranovense.

RESUMEN: *De acuerdo con Stuart Hall (2006), una identidade es formada y modificada tiemporalmente, por ejemplo, por los procesos inconscientes, no sendo algo inato, permaneciendo siempre incompleta, "en proceso", en formación. El autor, invés de hablar de identidad como cosa acabada, prefiere hablar en identifición y como un proceso en andamiento, argumentando que las sociedades de la modernidade tardia son caracterizadas por las "diferencias" y la posción que el sujeto puede exercer en su proceso de auto reconocimiento y de identificación. En este sentido, el objetivo principal de este trabajo es traer algunas reflexiones vinculadas a los discursos itentitarios y la posición como sujeto Terranovense. Una investigación realizada a partir de procedimientos de Historia oral tematica, prácticas de entrevistas con otras organizaciones relacionadas con posicionamientos de três d hijos de colonizadores del Tierra Nueva del Norte, en Mato Grosso, mediada con el gravador de teléfono móvil, con atención sobre las respuestas a las preguntas de los entrevistadores. Buscamos verificar como se identifican; se se sienten parte de la tierra donde residen y cuales son las perspectivas en el ámbito local. Como resultados finales, se pueden ver que los discursos de identidades culturales, puedem*

cambiar cosntantemente de acuerdo con el posicionamiento de cada indivíduo, así como la cultura de la sociedad. Es posible que se cumplan los requisitos para interagir con la sociedade según las necesidades que se realicen a partir de su identificación como agente social y de su própria construcción. El aporte teórico para este trabajo, se basean en las contribuiciones de Stuart Hall (2006), Hugo Achugar (2016), Homi Bhabha (1998) y Zygmunt Bauman (2005).
PALABRAS-CLAVE: *discursos identitarios; hijos de colonos; Sujeito Terranovense.*

1 Introdução

De acordo com Stuart Hall (2006), a identidade é formada, temporalmente, por meio de processos inconscientes, não sendo algo inato, permanecendo sempre incompleta, "em processo", em formação. Nesse sentido, este trabalho intenta analisar os discursos de três pessoas nascidas no Rio Grande do Sul e trazidas por suas famílias para Mato Grosso ainda crianças.

Tal pesquisa foi realizada a partir dos procedimentos da História Oral Temática através de entrevistas com perguntas relacionadas ao posicionamento dos três filhos de colonizadores do município de Terra Nova do Norte, no Mato Grosso, mediada pelo gravador de celular:

> História Oral Temática, por sua vez, está mais vinculada ao testemunho e à abordagem sobre algum assunto específico. A vida enquanto experiência individual tem, para esta vertente, significado menor e relativo. A História Oral Temática é um recorte da experiência com um todo e quase sempre – ainda não obrigatoriamente-, concorre com a existência de pressupostos já documentados e parte para "uma outra versão. Em alternativa diversa colabora para o preenchimento dos espaços vazios nas versões estabelecida. (BOM MEIHY, 1994, p. 57).

A atenção recai sobre as respostas dadas às questões feitas aos entrevistados, as quais buscam verificar como os mesmos se identificam; se sentem parte da terra onde residem; qual o sentido do espaço para eles e qual a perspectiva em relação ao local. Stuart Hall (2006) ao invés de falar da identidade como coisa acabada, prefere falar em identificação e a vê como um processo em andamento, argumentando que as sociedades da modernidade tardia, são caracterizadas pela "diferença" e esta se caracteriza pela posição que o sujeito pode exercer em seu processo de auto reconhecimento, identificação.

No que diz respeito à identidade no sentido literal, sabemos que é o reconhecimento que o indivíduo tem se si mesmo, ou seja, características que identificam uma pessoa como seu nascimento, sexo e filiação. No entanto ao pensar no sujeito em movimento decorrente do espaço que ocupa e que este se modifica. Para Hall (2006, p. 7), "As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado".

Assim, a identificação do discurso identitário dos entrevistados concernente à posição de suas identidades culturais e sociais, que relacionam as características de um povo ou de um indivíduo reconhecido por sua interação com membros da sociedade, fortalece a ideia que Hall (1996) coloca sobre as identidades culturais como sendo pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, que são feitos

dentro dos discursos da história e da cultura, não é uma essência, mas um posicionamento.

2 Em busca de territórios

A Diáspora é um dos aspectos de migrações quando há dispersão de um grupo populacional de um território, momento em que um determinado povo vê sua terra ocupada por outro, e o invasor expulsa a população, obrigando-a a ir em busca de territórios mais seguros para fixar-se e reorganizar sua vida. Fato acontecido com os posseiros expulsos das terras indígenas Kaingang, nos finais da década de 70, no Estado do Rio Grande do Sul. Em busca de novos territórios, a solução encontrada foi buscar ajuda ao governo estadual.

> No início de maio de 1978 (madrugada do dia 5 para 6), ouvimos pelo noticiário das rádios que os índios estavam expulsando os colonos de todas as reservas do Sul do país. Mais de 2.500 famílias estavam sendo jogadas à beira da estrada aguardando providencias do governo. A expulsão começou pela reserva de Nonoai. O assunto começou a tomar o noticiário. (SCHWANTES, 2008, p. 132).

Os governos estadual e federal junto com a Cooperativa Agropecuária Mista de Canarana Ltda. (COOPERCANA), liderada pelo pastor luterano Norberto Schwantes, apresentam-lhe um projeto de assentamento dos colonos, levando os migrantes para a região do futuro município de Terra Nova do Norte, em Mato Grosso. Na busca de um novo espaço, o sujeito se insere num processo de mudança que passa do físico ao psicológico, e esta transformação exige que o sujeito se reconstrua. Nesta concepção, a identidade, de acordo com Bauman (2005, p. 13), é uma construção líquida, fluida, porosa, que deveria ser considerada um processo contínuo de redefinir-se, inventar e reinventar-se. Entre os anos 1978 e 1979, foram transferidas através do Projeto Terranova aproximadamente 434 famílias para o novo assentamento na região amazônica. Foram destinados e distribuídos 435 mil hectares de terras.



Fotografia 1: Primeiras famílias que chegaram em Terra Nova do Norte-MT.
Fonte: Neiva Frigeri, 1978.

A Coopercana abriu 1.062 lotes em nove agrovilas e, mesmo com as dificuldades encontradas pelas primeiras famílias chegadas do lugar como: mudança de clima, doenças e o difícil acesso devido a construção da BR163 em fase de abertura, não mataram o desejo da conquista de novos territórios e espaços de sobrevivências de muitos que chegaram em Terra Nova, em 1978 e permanecem até hoje.

> Fazer da 'identidade' uma tarefa e objetivo do trabalho de toda uma vida, em comparação com a atribuição a estados da era pré-moderna, foi um ato de libertação-libertação da inércia dos costumes tradicionais, das autoridades imutáveis, das rotinas pré-estabelecidas e das verdades inquestionáveis (BAUMAN, 2005, p. 56).

Terra Nova do Norte fica a 700 quilômetros da Capital do Estado de Mato Grosso no extremo norte, fazendo parte da região amazônica.



Fotografia 2: Vista aérea de Terra Nova do Norte-MT.
Fonte: Site da Prefeitura Municipal, 2018.

Localizado em região de floresta, Terra Nova com terras férteis, tem sua economia baseada na agricultura, pecuária de leite e corte e indústria madeireira. O município foi desmembrado de Colíder-MT em 13 de maio de 1986, através da Lei Estadual nº 4.995.

> [...] Terra Nova do Norte, é o terceiro município a ter origem nos planos de Norberto para abrigar posseiros expulsos da reservas indígenas nos municípios gaúchos de Tenente Portela, Nonoai, Planalto, Miraguaí e Guarita em uma gleba de 435 mil hectares, até então pertencente ou Exército. (SCHWANTES, 2008, p.217).

No município, mesmo localizado na região centro-oeste do Brasil e extremo norte de Mato Grosso, percebemos muito forte a cultura gaúcha: o chimarrão, danças, vestimentas tradicionais, festas e costumes do povo. Encontramos também muitas agrovilas denominadas pelos colonos como os mesmos nomes dos locais que moravam

no Rio grande do Sul como: Esteio, Planalto, Nonoai, Nova Guarita, Xanxerê, Miraguaí, Charrua, Minuano e Norberto Schwantes.

> Essas identidades binárias, bipartidas, funcionam em uma espécie do reflexo narcísico do Um no Outro, confrontados na linguagem do desejo pelo processo psicanalítico do identificação. Para a identificação, a identidade nunca é um a priori, nem um produto acabado; ela é apenas e sempre o processo problemático de acesso a uma imagem da totalidade (BHABHA, 1998, p. 85).



Fotografia 3: Dança Gaúcha no CTG de Terra Nova do Norte-MT.
Fonte: Juseli Frigeri, 2016.

Pensando nessa migração e partindo das considerações expostas, analisaremos o discurso assumido sobre identidades de três filhos de colonos que nasceram no Rio Grande do Sul, mas cresceram em Mato Grosso, na intenção de analisar a identidade assumida dos mesmos e seus argumentos que a justificam.

3 Discursos identitários

Juseli Frigeri, 46 anos, casada, formada em Administração, comerciante, nascida na cidade de Nonoai-RS, em 17 de julho de 1972, filha dos colonos Luís Frigeri e Neiva Frigeri vindos para Terra Nova com a primeiras famílias em 1978.

> A vinda de nossa família se deu por motivo de meu pai querer um futuro melhor aos seus familiares, por isso veio em busca de novas terras. Me identifico gaúcha por tradição e mato-grossense por opção. Faço parte desta terra por ter fixado residência aqui, estudei e conquistei uma profissão, me casei e constitui família. Hoje talvez, não sinto vontade para ir embora pela oportunidade de vida que a cidade me deu e pela tranquilidade que tenho aqui para criar meu filho. Penso que Terra Nova é um município agrícola sem perspectiva de crescimento, mas a tranquilidade de vida que eu procuro, encontro aqui. (FRIGERI, 2018).

A entrevistada apresenta em seu discurso uma identificação gaúcha mesmo tendo vivido apenas seis anos no Rio Grande do Sul: "Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas" (HALL, 2006, p. 13).
Ela se considera gaúcha pela admiração e permanência forte da cultura do Rio Grande do Sul em seu meio e mesmo se considerando como parte de Terra Nova pelas suas conquistas advindas desse local, não se identifica terranovense, mas não sente vontade de sair do local porque o lugar é bom para criar o filho, é um lugar sem perspectiva de crescimento, mas tem a tranquilidade que ela deseja: "Identidade fixa e estável, foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno" (HALL, 2006, p. 46).

A segunda entrevistada, Marivânia Zamoner, 49 anos, casada, esteticista, natural de Ronda Alta-RS, filha dos colonos Luís Zamoner e Pierina Zamoner que vieram para Terra Nova em 1979.

> Viemos na busca de terra, já que esse era o desejo de todos que aqui chegaram na época. Vivendo aqui por muitos anos, não deixo as tradições gaúchas como: churrasco, chimarrão... Mato Grosso é o Estado que adotei para mim e o considero do coração. Me sinto parte de Terra Nova, me identifico mulher terranovense, pois acompanhei cada passo do desenvolvimento do município, é como se eu tivesse nascida aqui. Terra Nova, hoje, é meu porto seguro pela sua simplicidade, tranquilidade, cidade hospitaleira e gosto porque posso criar meus filhos longe de violências dos grandes centros. (ZAMONER, 2018).

Percebe-se na fala de Dona Marivânia, o orgulho de se identificar como sujeito mato-grossense, pelas suas vivências e experiências adquiridas ao longo do tempo neste local. Veio em busca de terras como os demais, mas não consegue abandonar algumas tradições como sentar de manhã ou tarde para conversar com a família ou amigos enquanto toma o chimarrão. Não quer esquecer o bom churrasco de domingo que já eram costumes de seus pais e quer manter a tradição, porém se sente parte desta terra, desta boa cidade que ajudou a construir e se define como terranovense de coração. Pelas suas palavras, reafirma-se o que Hugo Achugar (2006), coloca sobre o que o sujeito social pensa, ou reproduz conhecimento, a partir de sua "história local", ou seja, a partir do modo que "lê" ou "vive" a "história local".

O último entrevistado, Volmir Zambenedete dos Santos, 46 anos, casado com Daniela Paola Buffon dos Santos, pai de 2 filhos: Gabriel Buffon dos Santos e Isadora Buffon dos Santos, agricultor, nascido na cidade de Nonoai-RS, filho dos colonos Domingos Alves dos Santos e Terezinha Zambenedete dos santos vindos para Terra Nova com as primeiras famílias em 1978.

> Meu pai foi desbravador aqui de Terra Nova e região, ele veio em 1978 e eu vim com minha mãe em 1979. Nasci em Nonoai-RS, vim para cá com nove anos, sou gaúcho de nascença, mas terranovense de coração por ter me criado aqui, me sinto um pouco gaúcho porque gosto da tradição, uso bombacha, danço no CTG (Centro de Tradições Gaúchas), mas meu coração é realmente mato-grossense. Amo esse lugar, tenho propriedades aqui, meu trabalho, minha vida... Faço parte desta terra porque ajudei a construir Terra Nova, meu pai foi um dos primeiros que

> ajudou construir casas aqui juntamente a seu Luís Frigeri, Domingos Signor e o Gringo, eu era bem jovem, mas ajudava sempre nessas construções. Aqui é um lugar bom de se trabalhar, criar nossos filhos; é uma cidade tranquila, hospitaleira, as pessoas que vem para cá sentem-se bem e gostam do lugar devido a miscigenação que reside no município: gaúchos, mato-grossenses, nordestinos... Temos algumas dificuldades relacionados a produção, a agricultura e a pecuária, mas tenho boas expectativas em relação ao desenvolvimento da cidade devido as mudanças políticas administrativas que estão acontecendo. Tenho certeza que aqui nós teremos um futuro brilhante. (SANTOS, 2018).

Neste discurso, percebe-se o orgulho de ter sido filho de um colonizador e desbravador, como ele mesmo relata. Veio com seus pais em busca de território e conseguiu, tem posses aqui. Ama esse lugar, se sente parte desta terra, porque ajudou a construí-la com seu pai e amigos, desde casas para o assentamento dos colonos até hoje na formação completa da cidade e continua contribuindo para que ela possa melhorar mais. Nascido no Rio Grande do Sul, veio com nove anos para Terra Nova, se sente gaúcho de nascença, mas terranovense de coração.

> Em nosso mundo de 'individualização' em excesso, as identidades são bênçãos ambíguas. Oscilam entre o sonho e o pesadelo, e não há como dizer quando um se transforma no outro. Na maior parte do tempo, essas duas modalidades líquido-modernas de identidade coabitam, mesmo que localizadas em diferentes níveis de consciência (BAUMAN, 2005, p. 38).

O entrevistado afirma que o local é um lugar bom para se trabalhar e criar os filhos, pois é uma cidade tranquila, hospitaleira, as pessoas que chegam são bem recebidas, sentem-se bem e gostam do lugar devido a miscigenação que reside no município: gaúchos, mato-grossenses, nordestinos.

> A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possível, com cada uma das quais poderíamos nos identificar ao menos temporariamente. (HALL, 2006, p. 13).

Seu Volmir ressalta que quem mora em Terra Nova, enfrenta algumas dificuldades relacionados à produção, a agricultura e a pecuária, mas tem esperanças, boas expectativas e a certeza que os terranovenses terão o futuro brilhante.

4 Conclusões

Com as contribuições teóricas e as análises dos discursos identitários, entende-se que a identidade não é algo fixo e está sempre se reconstruindo, pois é movida pelas incertezas e construída pela heterogeneidade cultural e social.

> A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados

> ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente e não biologicamente (HALL, 2006, p. 12-13).

No discurso da primeira entrevistada, percebe-se uma identidade inter-cambiante e não fixa, já que reside em Terra Nova do norte há 40 anos, gosta do local, se sente parte do mesmo, onde estudou, casou, constituiu família, conquistou seu espaço no mercado de trabalho e não quer sair do lugar pelas oportunidades e a tranquilidade que tem, no entanto, se identifica gaúcha.

O segundo discurso apresenta uma afirmação, uma identificação maior com o espaço que ocupa. Considerando Mato Grosso como o estado do coração, também se sente parte de Terra Nova, se identificando como mulher terranovense, pois acompanhou o desenvolvimento do município e tem a cidade como seu porto seguro pela tranquilidade e hospitalidade que Terra Nova proporciona. Percebe-se também uma identidade em movimento e não estática, quando afirma que, mesmo vivendo por muitos anos em Mato Grosso, não consegue deixar as tradições gaúchas.

Quanto ao discurso de Volmir Zambenedete, vemos o orgulho ao se identificar terranovense e filho de um desbravador de Terra Nova e região. Se sente parte da terra, porque ajudou a construí-la, mas também deixa transparecer em sua fala que se sente um pouco gaúcho porque gosta e admira as tradições gaúchas.

> Tornamo-nos conscientes de que o 'pertencimento' e a 'identidade' não têm a solidez de uma rocha. Não são garantidas para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis. E de que as decisões que o próprio indivíduo toma, o caminho que percorre, a maneira como age – a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o 'pertencimento quanto para a identidade' (BAUMAN, 2005, p.17).

O objetivo aqui foi trazer a discussão sobre os discursos identitários dos entrevistados concernentes suas identidades, uma vez que residem há muito tempo nesse Município de Mato Grosso, sendo que são nascidos em outro Estado: "A identidade é irrevogavelmente uma questão histórica. Nossas sociedades são compostas não de um, mas de muitos povos. [...] Todos que aqui estão pertenciam originalmente a outro lugar" (Hall (2006, p.30). Esta contribuição de Hall, se assinala aos discursos dos entrevistados aqui apresentados, pois todo processo histórico ao qual passaram, foram aspectos determinantes para a formação de suas identidades e resultam na identificação que os mesmos assumem. Neste sentido, Bauman (2005) colabora quando defende que a identidade é o resultado não só interno do indivíduo, mas também resultado de suas interações e relações sociais.

Desta maneira, podemos concluir que os discursos de identidades culturais podem mudar constantemente, não sendo uma essência, mas um posicionamento de cada indivíduo, que longe de suas origens culturais passa a conviver com outras identidades, buscando formas de interagir com a sociedade e com o mundo. Esses conflitos internos e externos trazem as necessidades do sujeito de compreender sua identificação como um ser social e agente de sua própria construção.

Referências

ACHUGAR, Hugo. **Planetas sem boca***:* escritos efêmeros sobre arte, cultura e literatura. Tradução: Lyslei Nascimento. Belo Horizonte: UFMG, 2016.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

FRIGERI, Neiva. **Primeiras famílias que chegaram em Terra Nova do Norte-MT**. Fotografia 1**,** 1979.

FRIGERI, Juseli**. Juseli Frigeri**: depoimento [jun. 2018]. Entrevistador: Vanderley da Silva. Terra Nova do Norte, MT, 2018. 1 gravador de celular. Entrevista concedida para a escrita do artigo Discursos indenitários e a posição como sujeito terranovense.

_____. **Dança Gaúcha no CTG de Terra Nova do Norte-MT**. Fotografia 3, 2016.

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

_____. Identidade cultural e diáspora. In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Rio de Janeiro, IPHAN, 1996, p. 68-75.

MEIHY, J. C. S. B. **Definindo história oral e memória**. Cadernos CERU, São Paulo, 1994.

SANTOS, Volmir Zambenedete dos. **Volmir Zambenedete dos Santos**: depoimento [jun. 2018]. Entrevistador: Vanderley da Silva. Terra Nova do Norte, MT, 2018. 1 gravador de celular. Entrevista concedida para a escrita do artigo Discursos indenitários e a posição como sujeito terranovense.

SCHWANTES, Norberto. **Uma cruz em TerraNova**. Brasília: Edição do Autor, 2008.

SITE PREFEITURA MUNICIPAL DE TERRA NOVA DO NORTE. 2018. **Vista aérea de Terra Nova do Norte-MT**. Fotografia 2. Disponível em <http://www.terranovadonorte.mt.gov.br>. Acessado em 15/04/2018.

ZAMONER, Marivânia. **Marivânia Zamoner***:* depoimento [jun. 2018]. Entrevistador: Vanderley da Silva. Terra Nova do Norte, MT, 2018. 1 gravador de celular. Entrevista concedida para a escrita do artigo Discursos indenitários e a posição como sujeito terranovense.

DO AMOR E DO APAGAMENTO DO CORPO EM *A MÁQUINA DE FAZER ESPANHÓIS* E *A DESUMANIZAÇÃO*, DE VALTER HUGO MÃE

Sidnei Alves da ROCHA
Universidade Federal de Mato Grosso
Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem
Wanderlina Maria de Souza ARAÚJO
Universidade Federal de Mato Grosso
Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo o estudo comparativo dos romances *A máquina de fazer espanhóis* (2010) e *A desumanização* (2014), de Valter Hugo Mãe, com análise da religiosidade e do apagamento do corpo a partir das relações dos narradores-protagonistas com os mortos e com aqueles que os rodeiam, nessas obras repletas de digressões que expõem as vivências em família e as relações sociais, tanto no "lar da feliz idade" para onde fora o octogenário antónio após a morte de sua esposa laura, quanto no pequeno povoado nos fiordes da Islândia, onde ocorre o processo de desumanização da pequena Halla, após a morte de sua irmã-gêmea. Desse modo, focamos nossas reflexões nas relações humanas desenvolvidas pelos dois narradores-protagonistas, buscando fazer uma breve reflexão sobre o romance português contemporâneo e as relações de fraternidade, humanidade e amor criadas no lar, bem como dos raros momentos de amor protagonizados por Halla, a menos morta, em seu lento processo de desumanização e do apagamento gradativo do corpo de sua irmã, a mais morta.
PALAVRAS-CHAVE: amor; desamor; memória.

***ABSTRACT*:** *This article aims to analyze the novels work has the objective of comparator of the novels "A máquina de fazer espanhóis" (2010) and "A desumanização" (2014), by Valter Hugo Mãe, with analysis of the religiosity and the erasing of the body from the narrator-protagonists' relations with the dead and with those who surround them, in these works full of digressions that expose the experiences in family and social relations, both in the "happy age home" to where he was the octogenarian antónio after the death of his wife laura, as in the small village in the fjords of Iceland, where the process of dehumanization of the small Hallas takes place, after the death of its twin sister. We seek to explore the reflections on the human relations developed by the two narrators-protagonists, seeking to briefly reflect on the contemporary Portuguese novel and the relationships of fraternity, humanity, and love created within the home, as well as the rare moments of love carried by Halla, the less dead, in her slow process of dehumanization and the gradual erasure of her sister's body, the deadest one.*
KEYWORDS: *love; lack of love; memory.*

1 Introdução

Valter Hugo Mãe inicia sua produção romanesca com a obra *o nosso reino* (2004), seguido por *o remorso de baltazar serapião* (2006 – Prêmio Literário José Saramago), *o apocalipse dos trabalhadores* (2008) e *a máquina de fazer espanhóis* (2010 – Grande Prémio Portugal Telecom Melhor Livro do Ano e do Prêmio Portugal Telecom Melhor Romance do Ano), livro que encerra a chamada "tetralogia das minúsculas", obras que,

em ordem de publicação, retratam as idades da vida do homem – a infância, a juventude, a maturidade e a velhice. Após essas produções iniciais bastante elogiadas pelo público e pela crítica, passou a adotar as maiúsculas em sua escrita e publicou mais três romances: *O filho de mil homens* (2011), *A desumanização* (2013) e *Homens imprudentemente poéticos* (2016), dos quais escolhemos *a máquina de fazer espanhóis* e *A desumanização* corpus de análise desse artigo.

Em seus romances, estruturados prioritariamente em longos parágrafos de períodos curtos, destaca-se a prosa poética do autor, que faz o uso cuidadoso de metáforas e outras figuras de linguagem bastante elaboradas culminar em imagens belas, mas ao mesmo tempo fortes e intrigantes. As narrativas *a máquina de fazer espanhóis* e *A desumanização* provocam no leitor uma gama de sentimentos variados diante da representação da vida de pessoas idosas, abandonadas em um asilo ironicamente chamado de "lar da feliz idade" – jogo de linguagem que aproxima foneticamente a expressão "feliz idade" ao vocábulo "felicidade", na primeira obra e dos sentimentos relacionados à representação da vida das irmãs-gêmeas conhecidas na narrativa como "a mais morta" e "a menos morta" e do complicado processo de luto da família e da menina de apenas 11 anos que tem, conforme mito local, de carregar e salvar duas almas, não lhe sendo permitido falhar, cujas ações que acontecem em um pequeno povoado nos fiordes da Islândia, na segunda narrativa.

Dentre as inúmeras possibilidades de análise diegética desses romances – como a representação da natureza e da ditadura salazarista; a leitura comparada com o poema *Tabacaria*, de Álvaro de Campos, um dos heterônimos de Fernando Pessoa; a situação dos idosos e das crianças na atualidade, um estudo do luto e da perda; a representação da morte nas narrativas entre tantas outras –, optamos por focar nossa análise na personagem antónio – um barbeiro aposentado, narrador e protagonista de *a máquina de fazer espanhóis* – e seu processo de humanização, desenvolvido a partir das reflexões por ele tecidas como interno do asilo e das relações de amor (e algum ódio) que estabelece com os outros 92 utentes, com destaque para a amizade com a personagem esteves sem metafísica, um senhor de quase cem anos e na pequena Halladora, também narradora e protagonista de *A desumanização* e sua relação de amor e ódio que estabelece com a família, à exceção de seu pai, com a mais morta, com Einar, com Steindór e sua tia, a mulher urso em seu processo de (des)humanização.

Para tanto, estruturamos o artigo em outras duas seções, além desta breve introdução e das considerações finais. Na primeira delas, apresentamos o autor e alguns elementos característicos do Post-Modernismo e destacamos algumas nuances que justificam que Valter Hugo Mãe seja tomado, pela crítica, como um escritor singular no panorama da literatura portuguesa contemporânea e ressaltamos alguns elementos da importância do texto literário em nosso processo de humanização. Na segunda seção nos dedicamos a analisar o "lar da feliz idade" e o pequeno povoado nos fiordes da Islândia, indicando os modos pelos quais essas narrativas, ao dar voz a personagens subalternizadas – no caso, os idosos e uma criança pobre que perdeu a irmã-gêmea –, possibilita ao leitor o contato com representações dos problemas de uma determinada parcela da população e cria possibilidades para que, por meio dessa vivência compartilhada, ele perceba a humanidade do outro e, com isso, amplie seu próprio processo de humanização.

2 Valter Hugo Mãe e sua escrita singular

Valter Hugo Mãe, escritor nascido em 1971, na cidade de Saurino, em Angola, época em que ainda era uma colônia portuguesa, desponta como um dos mais celebrados escritores da atualidade, conforme indicam os vários prêmios recebidos e diversos trabalhos críticos. Sua incursão no universo da produção romanesca rendeu elogios de José Saramago que, no prefácio do romance *o remorso de baltazar serapião* (2006) apontou que tal livro era "um tsunami. Um tsunami linguístico, estilístico, semântico, sintactico", que não deve ser entendido em seu sentido destrutivo, "mas pelo ímpeto e força" das palavras, das construções, dos sentidos… (MÂE, 2016, p. 11)

Miguel Real, em *O romance português contemporâneo* (2012), situa-o no escopo do chamado "novo romance português", denominação que se refere às obras literárias produzidas a partir da segunda metade do século XX, as quais, "tanto relativamente aos temas e conteúdos quanto ao estilo e à estrutura, quanto, ainda, ao horizonte semântico lexical" (REAL, 2012, s.p.), efetivaram profundas modificações na tradição literária portuguesa. Isso se acentuou, ainda conforme o pesquisador, no início do século XXI, quando o romance português "tornou-se cosmopolita, eminentemente urbano, dirigido a um leitor global, explorando temas de caráter universal, centrado em espaços geográficos exteriores à realidade nacional".

Ainda segundo Real (2012), uma das grandes novidades que atravessam as obras dos autores do novo romance português, a partir de 2000, é a existência de uma pluralidade de gêneros, temas e estilos, de modo que não há tabus para essa novíssima geração de escritores que acredita que tudo pode ser trabalhado literariamente: "todas as ideias, todas as histórias, todos os factos, desde que resulte num texto esteticamente belo" (REAL, 2012, s.p.). Cabe, aqui, destacar que para o estudioso o belo pode decorrer de vários aspectos, tais como a novidade e inovação da escrita, o horror filosófico transmitido, as referências culturais evocadas, o imaginário dramático criado, a iluminação mental fulgurante de textos muito breves, a sensualidade despertada, a recriação de mitos ancestrais, o deleite e o encantamento da escrita, a tristeza e a melancolia explicitadas, o realismo dramático evocado, o lirismo manifestado, a narratividade evidenciada, a exploração psicológica das personagens, a rigorosíssima descrição histórica, a expressão feminista, entre outros.

Essa diversidade de estratégias narrativas é bastante presente na obra de Mãe, e talvez possa ser tomada como um dos principais elementos que apontam para sua singularidade, tal qual se evidencia nos artigos que compõem o livro *Nenhuma palavra é exata* (2016), organizado por Carlos Nogueira, dedicado a reflexões sobre as diferentes facetas da produção do escritor. Na introdução ao volume, Nogueira (2016, p. 11) apresenta Valter Hugo Mãe como um "poeta, romancista, cronista, dramaturgo e autor de livros destinados ao leitor infantil e juvenil", enumeração que já dimensiona a diversidade de seus projetos de escrita, e ressalta que Mãe

> [...] é um dos escritores mais importantes do atual panorama literário português. A sua obra, lida em Portugal e no estrangeiro, reconhecida pela crítica especializada mas ainda não suficientemente estudada, solicita cada vez mais, pela sua riqueza e complexidade, um estudo de conjunto. (NOGUEIRA, 2016, p. 11).

Afinal, ainda nas palavras de Nogueira (2016, p. 11), trata-se de uma obra "já consideravelmente extensa, [que] se distribui por diversos géneros do discurso e alcança por isso um público amplo e diversificado". Não é possível, certamente, nos

limites deste artigo, determo-nos sobre o conjunto da obra de Mãe,14 mas nos parece relevante mencioná-lo, ainda que de maneira bastante breve.

Além da publicação dos quatro romances que compõem a "tetralogia das minúsculas" e dos outros três romances em que o escritor português passou a utilizar também as letras maiúsculas, mencionados anteriormente, os quais se acrescentam à sua produção poética (reunida em *publicação da mortalidade*, lançado em 2018), aos livros voltados ao público infanto-juvenil, às crônicas e aos textos dramatúrgicos (nessas vertentes, citamos a título de exemplo *O rosto* [2010], *O paraíso são os outros* [2014] e *Contos de cães e maus lobos* [2015]).

Essa diversidade de gêneros de escrita é acompanhada, confirmando as afirmações de Real, de uma diversidade temática, que se torna visível pelo uso, nos textos de Valter Hugo Mãe, de

> […] palavras e expressões recorrentes e fortes que nos indicam claramente as preferências e as preocupações do autor. Se as organizarmos em grupos, temos as linhas essenciais desta literatura: "amor", "amizade", "alegria", "sonho", "tristeza", "ódio", "maldição", "sexo", "vida", "morte", "sofrimento", "solidão", "generosidade", ou seja, escrita dos sentimentos e das emoções, escrita da vida e sobre a vida humana; "natureza", "natureza das coisas", "árvores", "animais", "sol", "chuva", "mar", ou seja, escrita da natureza e sobre a natureza; e "poesia", "poema", "versos", "livros", "escrita", ou seja, escrita da escrita e sobre a escrita (NOGUEIRA, 2016, p. 11).

Essas três linhas temáticas – a vida humana, a natureza e a própria escrita – "não só atravessam toda a obra de Valter Hugo Mãe como, com muita frequência, se cruzam no mesmo texto, seja ele um romance, um conto, um poema, uma crónica ou outro género do discurso" (NOGUEIRA, 2016, p. 11), fato que se vê claramente nos romances em análise, do qual destacamos, neste artigo, a primeira linha temática – a vida humana.

3 Entre almas, amores e cemitérios

> […] A alma: ou a perdemos, ou a salvamos. Perdemos a alma deixando que o mundo a seduza e a capture com seus enganos, suas ilusões, suas quimeras. Salvamos a alma redespertando nela a memória daquilo a que está destinada. Como indica essa coisa divina que é a própria razão. (GIVONE, 2009, p. 460).

Tanto em *a máquina de fazer espanhóis* (2010), quanto em *A desumanização* (2014), as personagens-protagonistas das tramas vivem às voltas com a perda de pessoas queridas e com seu consequente luto, em uma luta pessoal para manter viva na memória os feitos e características de quem já não se faz presente entre eles. O que assinala uma diferença fundamental nesse processo de rememoração é a crença de Halla na vida eterna, na existência da alma e na presença não física, mas sempre viva de sua irmã-gêmea nas suas atribuições diárias; já para antónio, esse conceito de alma, de vida

14 Encontra-se em andamento a pesquisa de doutorado "De amores e desamores de Valter Hugo Mãe", que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso por Sidnei Alves da Rocha, sob orientação da prof.ª Dr.ª Maria Elisa Rodrigues Moreira. Nesta pesquisa, o doutorando se propõe a examinar as diversas representações do amor presentes no conjunto dos sete romances publicados pelo escritor português.

eterna, de presença permanente e apaziguadora do morto é uma falácia inventada para acreditarmos que existe alguém que nos observa e que cuida de nós, mas estamos sós, abandonados à própria sorte, conforme suas reflexões e conclusões no decorrer da narrativa.

Michel Foucault, em *O corpo utópico, as heterotopias* (2013), define o corpo como "lugar sem recurso ao qual" as pessoas estão condenadas e compreende que a crença na existência da alma abre a possibilidade de ascensão a um espaço utópico, maravilhoso e deslumbrante em que se "teria um corpo *sem corpo*, um corpo que seria belo, límpido, transparente, luminoso, veloz, colossal na sua potência, infinito na sua duração, solto, invisível, protegido, sempre transfigurado", que estaria em outra dimensão, em espaços fabulosos, que se transportariam em velocidade tão rápida quanto a luz, "o país onde as feridas se curam com um bálsamo maravilhoso na duração de um relâmpago, o país onde se pode cair de uma montanha e reerguer-se vivo", espaço no qual o ser humano tem domínio perfeito do próprio corpo, podendo ser "visível quando se quiser, invisível quando se desejar" (FOUCAULT, 2013, p. 8), elemento que permite ao ser humano retomar a vida eterna de antes da queda de Adão e Eva, marcando seu retorno definitivo ao paraíso.

De acordo com Foucault (2013), "há também uma utopia que é feita para apagar os corpos. Essa utopia é o país dos mortos, são as grandes cidades utópicas que nos foram deixadas pela civilização egípcia" (FOUCAULT, 2013, p. 8), apagamento esse que se faz presente em ambas as narrativas. Em *a máquina de fazer espanhóis*, antónio vai percebendo pouco a pouco que nada difere sua laura, cheia de brilho e de presença quando viva, de outros corpos enterrados naquele cemitério – para ele todos são iguais após o falecimento – e, apesar de não acreditar na existência da alma, ele vai apagando-a gradativamente, até se tornar tão somente uma saudade benigna. Já Halla, em *A desumanização* (2017), crê "no grande mito da alma", e, por mais que não queira, Sigridur vai deixando de ser uma presença constante, especialmente quando Halla percebe que já são diferentes, que é gêmea da morte e que ela cresceu e Sigridur continua uma criança bônsai, como costumava imaginar, quando brincava de poesia com seu pai.

Ainda segundo Foucault (2013), a alma é "a mais obstinada talvez, a mais possante dessas utopias pelas quais apagamos a triste topologia do corpo" e, no corpo, essa alma tem funcionamento maravilhoso, pois "nele se aloja, certamente, mas sabe bem dele escapar: escapa para ver as coisas através das janelas dos meus olhos, escapa para sonhar quando durmo, para sobreviver quando morro" (FOUCAULT, 2013, p. 9) e é talvez pela fé de Halla nesse mito que Sigridur, a gêmea morta, atua tanto na narrativa, dirigindo cenas, encaminhando ações e interferindo na vida dos vivos, ações que não são vistas em relação à laura, provavelmente pela falta de fé do viúvo.

Mesmo antónio, "como todas as pessoas que perderam alguém, com ou sem fé", chega a pensar por um breve momento "que a laura estaria num lugar qualquer, como reduto último de uma qualquer consciência reconhecível e que" também o reconhecesse. Mas logo ele refaz o fio condutor de sua descrença em Deus e no mito da alma e se acha ridículo pois, "para um homem sem abstrações" como ele, "pensar naquela mentira da transcendência e ficcionar essa falácia do costume" só serviria "para nos apaziguarmos da fatalidade de sermos efémeros" [...] (MÃE, 2016, 84).

O pensamento de antónio sobre o ato de ser religioso fica claro no fragmento em que ele argumenta que "[...] ser religioso é desenvolver uma mariquice no espírito, um medo pelo que não se vê [...]" (MÃE, 2016, 97) e, a alma para essa personagem "era algo

que dizia como quem não dizia nada. nunca o diria a sério. era apenas uma imagem. uma metáfora para embelezar um discurso áspero e difícil de fazer" (MÃE, 2016, 114). Podemos notar que Halla, mesmo sendo religiosa e crente na alma, também define o ato de ser religioso. Em suas palavras, "a religião era uma forma de teimosia. As preces faziam-nos perseverar. E acreditar que deus se ocuparia dos nossos destinos era uma casmurrice, talvez. [...] Deus certamente bocejaria se assistisse ao espetáculo pequenino das nossas vidas" (MÃE, 2017, p. 118). Em sua percepção, tais preceitos também se aplicam aos dois homens que ela considerava os melhores, Steindor, com seu coração de ouro, que explicava boa parte dos segredos mais bem guardados do universo lendo poemas ou cantando e seu pai, que era poeta, mas que deveriam ser banais diante das grandezas de pessoas de outras terras mais povoadas.

No entanto, parece mais ser a morte, laura e a alma de Sigridur as personagens desses romances. São elas que dão o tom das narrativas, são elas o seu fio condutor, mas, tanto Halla quanto antónio vão se esquecendo pouco a pouco de seus entes queridos e deixando de ficar sempre ao pé de si, com o apagamento dos corpos, conforme a exposição de Foucault, que também sublinha que "o amor, também ele, como o espelho e como a morte, sereniza a utopia de nosso corpo, silencia-a, acalma-a, fecha-a como se numa caixa, tranca-a e a sela" (FOUCAULT, 2013, p. 16), amor que para Halla se materializa na figura de Einar, inexistente a princípio e que vai crescendo com o passar do tempo, amor que é, por assim dizer "parente tão próximo da ilusão do espelho e da ameaça da morte; e se, apesar dessas duas figuras perigosas que o cercam, amamos tanto fazer amor, é porque no amor o corpo está aqui" (FOUCAULT, 2013, p. 16), informando-lhe que é real, que existe apesar de tudo, que ele não está apagado e nele se vive, sentindo-o em toda a sua intensidade.

Desse modo, o lar da feliz idade torna-se um espaço onde há uma celebração do tempo, uma busca pelo passado vigoroso daqueles untentes, no qual antónio encontra amizades verdadeiras e sem ele nunca teria percebido o quanto somos vulneráveis, o quanto outra pessoa pode nos fazer falta, o quão frágil é nossa relação com o outro. Em suas reflexões, "não era nada esperada aquela constatação de que a família também vinha de fora do sangue, de fora do amor ou que o amor podia ser outra coisa, como uma energia entre pessoas, indistintamente, um respeito e um cuidado pelas pessoas todas" (MÃE, 2015, 251) e isso acontece porque "[...] o perfil das coisas próximas, que já não são tão hostis [...] apesar de estranhas, parecem servir para a satisfação de suas necessidades e, assim, revelam o espaço de uma vida possível [...]" (GIVONE, 2009, p. 463), que para antónio, apesar de laura e dos filhos, revela-se igual ou melhor que a outra.

Roman Krznaric em seu livro *Sobre a arte de viver* (2013) apresenta seis facetas do amor cultivadas pelos antigos gregos: *eros* (paixão e desejo sexual), *philia* (amizade), *ludus* (amor brincalhão), *pragma* (amor maduro), *agape* (amor altruísta) e *philautia* (amor próprio), variedades que, segundo o autor, foram pouco a pouco sendo apossadas pelo mito do amor romântco, que as absorveu "numa visão monolítica", trazendo como consequência o fato de "estarmos agora oprimidos pela crença infundada e muitas vezes perigosa de que todas as variedades de amor podem e devem ser encontradas numa única pessoa" (KRZNARIC, 2013, p. 26).

Dessas concepções de amor, antónio cultivava, ao lado de sua esposa, o amor maduro ou *pragma*, "que designava a profunda compreensão que se desenvolvia entre casais com muitos anos de casados", um relacionamento construído ao longo do tempo, paciente, tolerante e realista, cedendo quando necessário. "Ele envolve apoio às

diferentes necessidades um do outro e manutenção da estabilidade doméstica, de modo que os filhos cresçam numa atmosfera propícia a seu desenvolvimento, e os negócios financeiros da família estejam seguros" (KRZNARIC, 2013, p. 19) e, por isso, antónio fechava os olhos para o que acontecia a sua volta, às ações de Salazar e dos soldados da PIDE, entregando um jovem da resistência por achar que aquela era a sua obrigação com o estado, sem sentir culpa ou remorso, sentimentos que só aparecem mais tarde, no momento em que sua morte está próxima. É provável que em sua juventude, o narrador tenha desenvolvido o amor erotizado, o *eros* que habita o coração da maioria dos jovens e que a muitos acompanha até idade bem mais avançada.

No entanto, em menos de um ano no asilo, nosso narrador-protagonista desenvolve uma outra forma de amor – ao arrefecer o *pragma* que nutria por laura e que se estendia para seus filhos, logo após desenvolver o amor próprio ou *philautia*, depois de um *mea-culpa*, de arrepender-se pelos erros do passado, de estar bem com sua consciência e de reconciliar-se consigo mesmo – que é reverberada a partir do que sente por si mesmo, a *philia*, que o faz refletir e dizer ainda precisar de um resto de solidão para aprender sobre um resto de companhia, um resto de vida, parecendo querer dizer que os idosos levam a vida dependendo dos restos, das migalhas, da pequenez das coisas e dos sentimentos, que ele já julgava ser um excesso, uma aberração e todo esse "resto" de que fala o narrador, deu-lhe aqueles amigos e antónio, que nunca percebera a amizade, que nunca esperara nada da solidariedade, gastando sua vida apenas aos que habitavam com ele, percebe, naquele momento de graça e iluminação, ter dó de laura por não ter sido ela a sobreviver a ele e a ter a oportunidade da convivência com pessoas de fora do seu ciclo familiar (MÃE, 2016, 243-244), perdendo muito em não estar ali, em não ter tido a oportunidade de se reconhecer no outro, num processo de alteridade, em se ver no alheio, em se relacionar com seus pares como nunca fizeram antes em suas vidas em sociedade, em amar e demonstrar seu amor ao próximo e receber desse a reciprocidade de sentimento.

Pior destino teve Halla, que desde a morte da irmã-gêmea, foi obrigada a conviver com o desamor, com o olhar acusador das pessoas nas ruas, da sua mãe e da mulher-urso, de ser reconhecida como a menos morta, mas quase tão morta quanto a irmã, carregando a culpa de ter sobrevivido e de não "querer" acompanhar Sigridur na outra vida, obrigada a não errar por ter duas almas para salvar e levar ao paraíso. Por isso era leve, quase não existia, expressões que não só significam ser magra ou estar leve pelas duas almas que carregava (almas leves como a pluma), mas também pela pouca importância que lhe era dada. Difícil se amar nesse contexto e amar o próximo como os gregos defendiam, mas contrariando Sigridur, que não queria que ela nunca amasse Einar, única opção de um relacionamento para as duas disputarem, já que os outros eram já muito velhos para elas (mesmo ele, cuja idade não é revelada, era velho para as meninas), Halla o tem como uma das poucas pessoas em quem possa confiar e com quem pode contar, além de seu pai, desenvolvendo com ele o ludus, ou "o amor brincalhão [...], que diz respeito à afeição brincalhona entre crianças ou amantes fortuitos" (KRZNARIC, 2013, p. 20), com algumas passagens de *eros* em seu relacionamento com o rapaz, que se intensificam quando ela vai morar com ele aos 12 anos de idade.

Assim, com pouco amor desenvolvido em suas relações, especialmente familiar e social, o processo de desumanização da narradora-protagonista vai se intensificando, especialmente quando seu pai começa a se ensimesmar, adquirindo uma tristeza sem tamanho, deixando de produzir seus pequenos poemas que eram entregues e

partilhados com a filha, pois para ele é disso que o mundo e as pessoas são feitos e ela sente que sua vida já a tornou mesquinha em muitos sentidos, quando estragou-se o seu poema, a partir do momento em passou a ter um sentimento de amor e ódio – prevalecendo o último – para com sua mãe, no exato instante em que desejou matá-la para aliviar a pressão e as cobranças que recebia, passando a não querer ser gêmea da morte como uma consequência natural de tudo isso.

Por fim, o idoso narrador, "desgarrado desde o nascer, reconcilia-se consigo quando se faz imagem, quando se *faz outro*" (PAZ, 2009, p. 50), mas angustia-se porque sente que está chegando o momento de o levarem para a ala da esquerda, prestes a ser tombado para a morte, mas encontra a paz na manhã seguinte quando, "abertas as portadas, entra uma luz pacífica pelo quarto", e ele se sente muito bem. "são as melhoras da morte, com certeza, esse instante piedoso em que nos deixam vir ao de cima, quem sabe para nos entendermos, para nos rematarmos, antes de ser tudo passado" e é por isso que ele relembra toda a sua história de vida, num turbilhão de lembranças, num rememorar constante após estar "a noite inteira no purgatório da ilusão", acorda "recuperando tudo, lembrando tudo como se a vida se condensasse em alguns minutos" (MÃE, 2016, 256-257). Apesar da angústia que sente ao final da narrativa, percebe-se que antónio vai encontrando a paz e parece até acreditar em Nossa Senhora de Fátima, imagem que lhe deram quando entrou no lar para ver se ganhava uma crença e salvava a alma, parece acreditar na transcendência, parece ter esperança na salvação da alma… Halla, ao contrário, vai-se desumanizando pouco a pouco em sua sede de vingança, vai deixando que sua alma se perca e sua fé em Deus se esvaneça, diminuindo sua crença na humanidade, indo buscar numa terra distante, sonhos que tinha em comum com Sigridur, abandonando de vez os fiordes da Islândia, sem disposição ou possibilidade de regresso, vai pelo mundo conhecer a maldade humana, como um ser "cindido pela morte, como um indivíduo parcial, incompleto, ou mais precisamente, um sujeito da diferença". (GUIMARÃES, 2016, p. 8).

4 Considerações finais

> com a morte, também o amor devia acabar. acto contínuo, o nosso coração devia esvaziar-se de qualquer sentimento que até ali nutrira pela pessoa que deixou de existir. pensamos, existe ainda, está dentro de nós, ilusão que criamos para que se torne todavia mais humilhante a perda e para que nos abata de uma vez por todas com piedade. e não é compreensível que assim aconteça. com a morte, tudo o que respeita a quem morreu devia ser erradicado, para que aos vivos o fardo não se torne desumano. esse é o limite, a desumanidade de se perder quem não se pode perder. […] (MÃE, 2016, p. 35-36).

Valter Hugo Mãe apresenta em *a máquina de fazer espanhóis* alguns fatos relacionados ao regime ditatorial de António de Oliveira Salazar, narrando perseguições, mortes, doutrinações, entre tantos outros, que, no entanto, parecem funcionar mais como operadores de leitura/escrita que propriamente de tema diegético da narrativa, assim como a relação dos protagonistas com a morte tanto nesse romance quanto em *A desumanização*, pois em seus conteúdos narrativos o que se vê é Mãe desenvolvendo narrativas humanistas – não que tratar da morte e do regime ditatorial de Salazar não o sejam – nas quais o autor demonstra estar mais preocupado em relatar as relações dessas pessoas que, por um acaso do destino se encontram naquele lar de idosos para

fechar o último ciclo de suas vidas, pessoas que vivenciaram o regime em espaços e contextos diversos, até mesmo em tempos que se distinguem uns dos outros, alguns provavelmente com relação direta com os soldados da PIDE, outros só de ouvir falar e aqueles personagens tão distante de nós e que se desumanizam conforme vão se deixando conhecer, com a morte dando sua contribuição, jogando sua rede e dominando algumas cenas, sem deixar de ser os vivos em sua luta diária pela vida e pela salvação da alma as personagens centrais da trama.

O escritor peruano Mario Vargas Llosa no artigo "É possível pensar o mundo moderno sem o romance?" (2009) afirma que todos "nós, leitores de Cervantes ou de Shakespeare, de Dante ou de Tolstói, nos sentimos membros da mesma espécie porque, nas obras que eles criaram, aprendemos aquilo que partilhamos como seres humanos, o que permanece em todos nós além do amplo leque de diferenças que nos separam", e talvez continue a ser assim, pois nada nos defende melhor "contra a estupidez dos preconceitos, do racismo, da xenofobia, das obtusidades localistas do sectarismo religioso ou político, ou dos nacionalismos discriminatórios, do que a comprovação constante que sempre aparece na grande literatura" elementos que nos fazem ver e crer na "igualdade essencial de homens e mulheres em todas as latitudes e a injustiça representada pelo estabelecimento entre eles de formas de discriminação, sujeição ou exploração" (LLOSA, 2009, p. 21) e, com isso, podemos ser melhores enquanto seres humanos, a fim de aumentar nossa competência para praticar a alteridade, a *philia*, ampliando assim nossa capacidade de amar, de nos humanizarmos, de sermos outros, sem deixar de ser nós mesmos.

Ainda para o escritor, "nada, mais do que os bons romances, ensina a ver nas diferenças étnicas e culturais a riqueza do patrimônio humano e a valorizá-las como uma manifestação de sua múltipla criatividade" (LLOSA, 2009, p. 22) e que a leitura da boa literatura, além de possibilitar a diversão, faz-nos aprender, por meio da experiência vivida através das obras de ficção, a conhecer melhor "o que somos e como somos, em nossa integridade humana, com os nossos atos e os nossos sonhos e os nossos fantasmas, a sós e na urdidura das relações que nos ligam aos outros, em nossa presença pública e no segredo de nossa consciência" a partir de uma "soma extremamente complexa de verdades contraditórias – como as chamava Isaiah Berlin – de que é feita a condição humana" (LLOSA, 2009, p. 21-22), um conhecimento totalizador que só o romance nos apresenta, que não é fornecido por nenhuma outra disciplina humanista como a filosofia, a história, as artes ou a psicologia. Enfim, são romances como esses que nos ajudam a sermos melhores, a termos paz, a enxergarmos as injustiças e a compartilhar as alegrias, os amores e as frustrações, os sentimentos de amor e ódio e andarmos ao lado de Halla e antónio, vendo o que veem, sentindo o que sentem, angustiando-nos algumas vezes e chorando tantas outras.

Referências

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: n-1 edições, Forense Universitária, 2013.

GIVONE, Sergio. Dizer as emoções: A construção da interioridade no romance moderno. In: MORETTI, Franco (Org.) **A cultura do romance**. Tradução Denise Bootman. São Paulo: Cosac Naify, 2009. v. 1, p. 459-478.

GUIMARÃES, Thiago Maciel. **As desdobras da morte em A desumanização, de Valter Hugo Mãe**: entre espelhos e narrativas. 2016. 77f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Sebastião/SE, 2016. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19367. Acesso em: 5 dez. 2018.

KRZNARIC, Roman. **Sobre a arte de viver**: lições da história para uma vida melhor. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. São Paulo: Zahar, 2013.

LLOSA, Mario Vargas. É possível pensar o mundo moderno sem o romance? In: MORETTI, Franco (Org.) **A cultura do romance**. Tradução Denise Bootman. São Paulo: Cosac Naify, 2009. v. 1, p. 18-32.

MÃE, Valter Hugo. **A desumanização**. 2. ed. São Paulo: Biblioteca Azul, 2017.

_____. **a máquina de fazer espanhóis**. 2. ed. São Paulo: Biblioteca Azul, 2016.

_____. **o remorso de baltazar serapião**. 2. ed. São Paulo: Biblioteca Azul, 2018.

MAGRIS, Claudio. O romance é concebível sem o mundo moderno? In: MORETTI, Franco (Org.) **A cultura do romance**. Tradução Denise Bootman. São Paulo: Cosac Naify, 2009. v. 1, p. 1013-1028.

NOGUEIRA, Carlos (Org.). **Nenhuma palavra é exata** – Estudos sobre a obra de Valter Hugo Mãe. Porto: Porto Editora, 2016.

PAZ, Octavio. **Signos em rotação**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

REAL, Miguel. **O Romance Português Contemporâneo 1950-2010**. Alfragide: Caminho, 2012. [e-book].

EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE: AS FRONTEIRAS ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA DOCENTE ARTICULADA ÀS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ESTADO DE MATO GROSSO

Sara Cristina Gomes PEREIRA
Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso

RESUMO: Este artigo originou-se a partir de estudos e pesquisas realizadas na disciplina de Fronteiras e Sociedade, no meu percurso de formação recentemente no mestrado acadêmico em Letras da UNEMAT-SINOP e apresenta aspectos significativos, envolvendo, currículo, ações formativas, pedagógicas e culturais, em espaços de migração no interior do Brasil. O objeto de análise fora o documento Orientações Curriculares de Mato Grosso publicado e disseminado em 2010, bem como, narrativas dos profissionais que trabalham diretamente com este documento, professores formadores e demais professores atuantes na educação básica na área de linguagens nas escolas. O texto descreve o fenômeno "Cultura" no documento e no contexto de formação e ação pedagógica, observando o contexto de formulação e implementação contendo aspectos históricos, geográficos e culturais da região em que o município de Sinop se insere, descreve como o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais de Educação Básica deste polo formativo trabalha com este documento, especialmente com um de seus eixos estruturantes o eixo "Cultura" analisando os principais reflexos deste para a prática docente. A pesquisa possibilitou evidenciar, a *fronteira existente* entre a constituição do documento e a prática pedagógica envolvendo o fenômeno *cultura*. Em conformidade com a pesquisa há uma fronteira considerável estabelecida entre a proposta do documento e sua implementação, sendo este um campo a ser explorado, tanto por atividades formativas, como por atividades pedagógicas, observando a ampla e magnífica variedade de riqueza natural e multicultural desta região, é possivel desencadear múltiplas ações educativas, não apenas no sentido de incluí-las nas matrizes curriculares, mas, principalmente no sentido de ampliar e divulgar e desenvolver ações culturais em contextos de prática.
PALAVRAS-CHAVE: formação continuada; área de linguagens; currículo; cultura.

ABSTRACT: *This article originated from studies and research carried out in the subject of Frontiers and Society, in my recent course in the academic master in UNEMAT-SINOP and presents significant aspects involving curriculum, formative, pedagogical and cultural actions in spaces of migration on inner of Brazil. The object of analysis was the document Curriculum Guidelines of Mato Grosso published and disseminated in 2010, as well as narratives of the professionals who work directly with this document, teacher trainers and other teachers working in basic education in the area of languages in schools. The text describes the phenomenon "Culture" in the document and in the context of formation and pedagogical action, observing the context of formulation and implementation containing historical, geographic and cultural aspects of the region in which the municipality of Sinop is inserted, describes how the Training Center and Update of the Basic Education Professionals of this training center works with this document, especially with one of its structuring axes the "Culture" axis analyzing the main reflections of this to the teaching practice. The research made it possible to highlight the border between the constitution of the document and the pedagogical practice involving the culture phenomenon. According*

to the research there is a considerable boundary established between the proposal of the document and its implementation, this being a field to be explored, both by training activities and by pedagogical activities, observing the wide and magnificent variety of natural and multicultural richness of this region, it is possible to trigger multiple educational actions, not only in the sense of including them in school curriculae, but mainly in the sense of expanding and disseminating and developing cultural actions in contexts of practice.

KEYWORDS: *continuing education; area of languages; school curriculum; culture*

1 Contexto histórico, geográfico e cultural de Mato Grosso e do município de Sinop

Este artigo tem por finalidade, apresentar o desenvolvimento de uma pesquisa realizada em recentemente como parte da disciplina, Fronteiras e Sociedade, exigência do programa de mestrado acadêmico em Letras. Traz a tona aspectos relacionados à "fronteira" estabelecida entre o documento oficial Orientações Curriculares de Mato Grosso para a área de Linguagens produzido em 2010 pelos profissionais da educação básica deste estado, sob a coordenação da Secretaria de Estado de Educação, o documento envolve fenômenos educacionais, históricos, geográficos e culturais e a prática docente, por vezes desenvolvida na e pela formação continuada, bem como pelas práticas pedagógicas realizada pelos professores da área de linguagens nas escolas da região Centro Oeste, especificamente no estado de Mato Grosso.

Para a compreender este fenômeno, outras duas obras publicadas também no estado subsidiaram o texto, um destes foi o livro produzido por pesquisadores pertencentes ao Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso de Cuiabá em 2012, descrevendo aspectos específicos do período de colonização do estado, e a outra obra denominada "O paralelo 13° e os Sentidos da Exclusão", publicado em 2007, resultado de uma pesquisa de mestrado da atual doutora em estudos linguísticos da Universidade do Estado de Mato Grosso, Tânia de Oliveira Pitombo, obra que específica aspectos singulares sobre a região onde Sinop está localizada.

Ainda sobre as peculiaridades culturais do estado de Mato Grosso bem como sobre o cenário histórico, geográfico, econômico que este se insere, Provenzano delineia que:

> Entre os anos de 1673 e 1682 os Bandeirantes Manuel de Campos Bicudo e Bartolomeu Bueno da Silva se instalaram às margens do Rio Cuiabá, no atual bairro de São Gonçalo. Anos depois, já por volta de 1717 e 1718, Antônio Pires de Campos e Pascoal Moreira Cabral chegaram à margem do Rio Coxipó, para capturar os índios Coxiponeses... já na década de 1930, o Governo de Getúlio Vargas, iniciou uma política de povoamento do Centro- Oeste, através da criação de colônias agrícolas...com isso a população deste Estado que era de aproximadamente 349.857 habitantes já na década de 1960 sobe para 910.262 habitantes, trazendo a Mato Grosso vários imigrantes [...] em 1979 foi instalado o Estado de Mato Grosso do Sul (criado pela Lei Complementar nº 31, de 11/10/1977), onde o estado de MT; ficou com 33 municípios e MS ficou com 38, dados levantados em (2012) apontam Mato Grosso, com 141 municípios, divididos em 22 microrregiões homogêneas e 5 mesorregiões homogêneas, que apresentam aspectos físico-geográficos semelhantes (Seplan,2008)... Comtemplado três importantes bacias hidrográficas, bacia Amazônica(Rio Madeira, Rio

> Tapajós, Rio Xingu), Platina (Rio Alto Paraguai), Tocantins (Rio Araguaia) (PROVENZANO et al. 2012, págs. 42-43).

É neste magnífico e rico cenário, geográfico, econômico, histórico e cultural com traços carregados de um processo próprio de colonização, que as atividades formativas e educativas descritas nas orientações curriculares de Mato Grosso se inserem. Podendo -se dizer que em todo o estado há marcas culturais provenientes das diversas regiões por ele colonizado, por exemplo Cuiabá a capital de Mato Grosso, com aproximadamente IV séculos de existência, na contemporaneidade ainda carrega traços culturais bem próprios dos povos nativos desta região, fator bem diverso das regiões próximas ao município de Sinop colonizadas recentemente, a aproximadamente quatro ou cinco décadas predominantemente por pessoas da região Sul do país.

Estes diferentes padrões de colonizações possibilitam observar que a cultura de cada região se *transpareça com desnhos próprios e diversos***,** observando a "Baixada Cuiabana", é possível perceber aspectos e traços culturais próprios, principalmente por meio da linguagem peculiar de seus falantes até os dias de hoje, suas danças, culinária, produções históricas, artísticas e científicas, manifestações que traduzem uma riqueza imaterial, inigualável e reconhecida internacionalmente por intelectuais, artistas e demais pessoas da comunidade em geral.

Diferente deste contexto, embora no mesmo estado, temos a região de Sinop com seus aspectos culturais, geográficos, históricos, econômicos e marco legal, bem diferente do contexto da capital, estes descritos por Pitombo (2007) em seu texto denominado PARALELO – 13º:

> A região norte Mato-Grossense está inserida em uma ampla região denominada Amazônia Legal, área que ocupa 61% (sessenta e um por cento) do território brasileiro, criada para efeito de ação governamental, possuindo leis diferenciadas do restante do país em relação a incentivos fiscais, que em (2007) fora composta pela superfície total do estado do Acre, Rondônia, Amazonas, Pará, Mato Grosso, Tocantins e, parcialmente, o Estado do Maranhão (à oeste do meridiano 44 N) e norte de Goiás (PITOMBO, 2007, p. 35).

Esta localização privilegiada, com grandes riquezas naturais, como por exemplo, minério, abundância de água, povos e matas nativas, bem como clima privilegiado, atraiu e ainda atrae imigrantes de várias regiões do país e do mundo, neste aspecto, Pitombo declara:

> A amazônia tem sido foco das mais diversas atividades coordenadas e ou/ gerenciadas pelo Estado brasileiro. Este fato tem como uma das principais justificativas a posição estratégica da Região e o crescente interesse internacional...pelo seu vasto território ... e sua dimensão territorial... que lhe confere um estatuto de quase continente... representando por si só, grande potencial ecológico, econômico, e político de grande importância estratégica nacional (PITOMBO, 2007, p. 35).

Na descrição feita pela autora, esta região com sua posição estratégica constitui-se como fonte inesgotável de construção e consolidação *cultural*, desde que, reconhecida e valorizada esta riqueza e diversidade, tanto pelos povos que aqui estão

(nativos desta região), quanto pelos que escolhem esta região para para viver (colonizadores). Possibilitando evidenciar em ações de reconhecimento, valorização e divulgação, através de produções, artísticas, educacionais, científicas, tecnológicas e culturais por outras regiões do mundo.

Neste contexto, evidenciamos aqui algumas questões e ações de formação continuada e experiências pedagógicas desenvolvidas no estado a partir das Orientações Curriculares de Mato Grosso, documento que em sua gênese propõe um trabalho com eixos estruturantes, sendo um destes o *Eixo Cultura*, o que possibilitaria o reconhecimento e a divulgação da rica cultura para e pelos moradores desta região e de outras regiões do mundo.

Tendo em vista que estas manifestações culturais estão presentes no cotidiano da comunidade em geral, as atividades trabalhadas e desenvolvidas, pela formação e ensino envolvendo aspectos culturais, possibilitarão o conhecimento e o reconhecimento dos valores materiais e imateriais culturais desta região, colonizada a aproximadamente quatro décadas, por imigrantes de várias regiões, predominantemente do Sul do país.

O documento promove a ideia de que estes contextos culturais devam ser objetos de formação e ação pedagógica. No entanto a observação dos planejamentos e das ações pedagógicas bem como a análise das narrativas dos professores formadores e professores atuantes nas escolas de educação báasica do estado demonstram que a maior concentração das ações em educação está voltada para os outros dois eixos do documento, "Trabalho e Conhecimento". Vejamos a seguir como o Centro Formativo articula o trabalho com este documento e este eixo com as escolas estaduais pertencentes ao Polo de sua abrangência.

2 O Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica, as Orientações Curriculares de Mato Grosso e o trabalho educativo com o Eixo Estruturante Cultura

Os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica tem um importante papel na formação contínua dos profissionais da educação básica no estado de Mato Grosso, muitas dessas ações estão voltadas para o trabalho com o currículo e sua implementação nas escolas públicas, estes centros foram criados na década de 90 e em sua trajetória sofreram várias transformações.

Aproximadamente vinte anos após seus primeiros passos, estes centros continuam a existir em quinze municípios estratégicos, alcançando em rede outros municípios a ele interligados, Mato Grosso delineia que:

> Os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica –CEFAPROs, foram criados a partir de 1997, com a finalidade de "desenvolver projetos de formação continuada para professores da rede pública de ensino, programas de formação de professores leigos e projetos pedagógicos para a qualificação dos profissionais da educação" (Decretos 2.007/1997, 2.319/1998, 53/1999 e 6.824/2005, que criaram os Centros de Cuiabá, Diamantino e Rondonópolis; Sinop, São Félix do Araguaia, Matupá, Juara e Cáceres; Juína, Alta Floresta, Barra do Garças e Confresa; e Tangará da Serra, respectivamente) (....). Atualmente, os quinze CEFAPROS estão criados e estão em pleno funcionamento nas cidades-polo. Estrategicamente localizados para atender as escolas da rede pública estadual de ensino, possibilitam aos

> profissionais abrirem perspectivas para a continuidade da formação e o desenvolvimento de novas concepções e práticas pedagógicas (MATO GROSSO, 2012, p. 18).

Nesta perspectiva estes Centros, ao trabalhar na Formação Continuada o currículo com as instituições escolares, para além dos documentos oficiais nacionais e estaduais, buscam aprimorar a prática docente e garantir a aprendizagem dos estudantes em reconhecimento ao direito destes à educação, ao trabalho, ao conhecimento e a *cultura* inerentes à condição humana.

Sabedores também do enorme desafio que é criar estratégias para que estes direitos sejam assegurados, o documento aponta para a necessidade de que os educadores estejam em processo constante de formação e atualização pedagógica, mais que isso que estes reflitam sobre aspectos que diretamente ou indiretamente estão ligados a aprendizagem e ao ensino, promovendo intervenções sempre que necessário.

Em conformidade com esse pensamento a SEDUC/CEFAPROs desde 2009, por meio da construção e implementação das Orientações Curriculares, objetiva respaldar e orientar as ações de formação continuada, bem como possibilitar a atuação dos profissionais da educação básica, por meio de um currículo com características singulares, próprias do estado, sobre isso Mato Grosso assevera:

> **A organização das orientações curriculares pressupõe uma ação política** de caráter epistemológico que leva em consideração a ideia de que o currículo é uma construção de conhecimentos voltada para a formação humana resultante de uma mediação sócio-histórica e cultural. Daí a importância desta ação dialógica entre SEDUC, CEFAPROs, assessorias pedagógicas, escolas, universidade, movimentos sociais e comunidade na construção coletiva deste documento (MATO GROSSO, 2012, p. 1).

Esta organização de currículo propõe um diferente modelo de educação, desconstruindo um ordenamento hierárquico de áreas e disciplinas, com flexibilidade de tempos e espaços que possibilitam aos docentes e estudantes serem protagonistas de sua construção de conhecimento e dá a eles a alegria de desvelar, pesquisar e compreender o mundo em sua volta, ou seja abre espaço para que as discussões culturais se consolidem, por sua característica flexível, em espiral, não linear e rígida, possibilitando assim uma aprendizagem e a uma educação contextualizando os eixos principais da proposta curricular, aos quais são, conhecimento, trabalho e *cultura*.

Ao articular estes três eixos às atividades formativas e docentes culminarão na aprendizagem com qualidade científica e social para os estudantes. Sobre isso Mato Grosso diz:

> A organização é pensada contextualizando as áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares a partir dos eixos estruturantes: *conhecimento, trabalho e cultura***,** visando à formação de sujeitos cujas capacidades produtivas se articulam às suas capacidades de pensar, de relacionar-se, de estudar e desenvolver a afetividade (MATO GROSSO, 2012, p. 7).

Esta forma de pensar e realizar o currículo constui-se processo desafiador para os implentadores de práticas educativas, considerando que em alguns casos, as

exigências curriculares se distanciam muito das condições necessárias à formação docente e aos direitos de aprendizagem dos estudantes.

Ao observar o distanciamento dos currículos escolares (sua dimensão teórica) do contexto de vida e de prática dos estudantes e educadores, por vezes compromete a educação básica e suas reais atividades, bem como por vezes impossibilita a consolidação e o desenvolvimento de ações culturais próprias desta região, inviabilizando assim a prática sistemática educacional com foco no eixo cultura.

Assim sendo, sabe-se que o entrelaçamento entre o direito à educação, e o desenvolvimento pleno do currículo e de seus eixos estruturantes, conhecimento, *cultura*, oportunizarão a reflexão de que o tempo na escola não será o tempo de negação aos direitos básicos de aprendizagem do ser humano, mas o tempo de reafirmar suas identidades culturais.

Para tal, e necessário reconhecer que a existência de um currículo nesta perspectiva, pressupõe que o ensino e a aprendizagem estejam em consonância com a necessidade de milhões de educandos, a fim de não gerar conflitos entre o que a escola ensina, e o que os estudantes necessitam apreender por meio de um currículo contextualizado com a vida para além do contexto da escola, sobre isso, Mato Grosso explicita:

> **As Orientações Curriculares** *para o Ensino fundamental e médio(...)etapas da educação básica,* **objetivam que haja** *em cada Área:* **a construção de conhecimentos e a formação cidadã mediante a interação ativa, crítica e reflexiva com o meio físico e sociocultural,** de modo que os educandos **desenvolvam a autonomia para o tratamento da informação e para expressar-se socialmente utilizando as múltiplas formas de linguagens e recursos tecnológicos** (MATO GROSSO, 2012, p. 7).

Desta forma, convém conhecer e reconhecer o potencial dos docentes e dos estudantes, a comunidade em que estão inseridos, *seus valores sua cultura*, isto propiciará o fortalecimento do planejamento educacional, que favorece a compreensão sobre a complexidade de saberes que influenciam a vida e a aprendizagem dos estudantes. Como por exemplo, a presença da comunidade na escola e a valorização de suas identidades culturais.

Segue alguns questionamentos advindos da pesquisa com os professores formadores e os docentes das escolas, que possibilitaram compreender a fronteira existente entre o documento Orientações Curriculares e o eixo cultura e as práticas formativas e docentes. Os principais questionamentos foram, o que tem sido feito pela Formação Continuada e pelos educadores com a finalidade de atrair a comunidade e consolidar seus movimentos culturais pelas instituições educacionais? quais as referências culturais predominantes desenvolvidas pela comunidade escolar? como estas são trabalhadas durante as atividades docentes? como estas são evidenciadas nos Projetos Políticos Pedagógicos? como são feitos os diagnósticos ou levantamentos sócio antropológicos para evidenciar as necessidades e peculiaridades de cada comunidade escolar, seus valores, sua herança cultural? quais as estratégias metodológicas utilizadas nestas instituições com a finalidade de valorizar a traços culturais de cada comunidade escolar?

Com as respostas advindas destes questionamentose foi possível observar que no documento estas questões estão claramente estabelecidas para serem desenvolvidas

por meio do currículo de cada instituição, pois no documento a educação não constitui lugar de passividade, mas de estudantes e educadores como seres ativos, protagonistas de suas práticas sociais e principalmente culturais. Ou seja, o ensino com qualidade social deve prevalecer, sempre em consonância com a identidade de cada povo, com valorização de aspectos relacionados a sua Cultura. Sobre o papel da linguagem para a promoção de ações culturais, Mato Grosso delineia:

> As linguagens são construídas historicamente na interação social, portanto mediadas pelas relações dinâmicas inerentes a toda produção humana, rica em sistemas semióticos expressos e registrados ligados intrinsecamente ao modo como o ser humano produz, (re)constrói, (re)significa e sustenta as práticas sociais. Pelo fato de se pensar que o conceito de linguagem *envolve indivíduo, história, cultura e sociedade em uma relação dinâmica* entre produção, circulação e recepção, compreende-se a linguagem como o espaço da interlocução da atividade sociointeracional e possibilita reafirmar as práticas sociais de linguagem constituídas pela/na inter e transdisciplinaridade (MATO GROSSO, 2012, p. 11).

Esta dimensão continental do Estado de Mato Grosso, com populações advindas das mais diferentes regiões do País, constitui desafio para que o currículo de fato inclusivo e contextualizado com as questões culturais a ele relacionado, advindo daí uma possibilidade para a formação continuada e para que as ações docentes alcancem a comunidade que o cerca, evidenciando seus aspectos culturais. Uma possibilidade para alcançar este objetivo seri o desenvolvimento de uma pesquisa sócio antropológica, em cada instituição educacional.

Outro aspecto significativo segundo as orientações curriculares, seria o trabalho docente realizado por meio de desenvolvimento de capacidades/habiliades, pois esta possibilitaria um planejamento articulado entre teoria e prática. Nesta proposta de currículo, aspectos cognitivos, atitudinais e procedimentais subsidiarão a construção do conhecimento de forma contextualizada.

E estes aspectos servirão também como parâmetro para o planejamento de ações formativas a serem desenvolvidas pelos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais do Estado, junto às instituições escolares, independente de em qual região do estado estejam localizadas.

3 O Papel dos Centros de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso e o desenvolvimento do Eixo Estruturante Cultura pela Formação Contínua e pelas Atividades no Contexto das Escolas

Os questionamentos acima foram direcionados aos educadores, profissionais da área de linguagens do CEFAPRO Sinop e professores das escolas. As devolutivas evidenciaram em que medida o eixo Cultura fora trabalhado, tanto pela formação continuada, quanto pelos professores em suas respectivas comunidades escolares.

Vejamos alguns aspectos sobre este fenômeno, por meio das devolutivas observando principalmente como o Centro de Formação, através da área de linguagens, tem trabalhado o eixo cultura em suas formações, quais suas contribuições e o desdobramento destes para as comunidadeescolar. Pelo menos cinco questões foram encaminhadas por meio eletrônico as formadoras da área de linguagens e as respectivas

escolas a quem orientam. Neste sentido, a pesquisadora inicia questionando os professores formadores:

Iniciamos nossos questionamentos com a seguinte observação, as Orientações Curriculares de Mato Grosso, em sua concepção constitui-se destes três eixos estruturantes, *Trabalho*, *Conhecimento* e *Cultura*, como vocês realizam as formações na área de Linguagens, objetivando desenvolver o eixo- CULTURA, indagamos também, se estes profissionais percebem que as escolas com as quais trabalham incluem sistematicamente atividades Culturais em seus planejamentos de aulas? O mesmo questionamento foi feito aos professores formadores, que declararam:

[...] ainda não planejei formação específica para a linguagem [...] acredito que principalmente o professor de arte, de língua portuguesa e literatura incluem algumas atividades em seu planejamento [...] as demais formadoras da área de linguagens em conversa informal, disseram [...]. as escolas desenvolvem atividades culturais, como a semana de Mato Grosso, trazendo para suas atividades os poetas do estado e municípios, o folclore e as lendas da região. Algumas escolas por vezes preveem em seus calendários algumas atividades culturais, mas sistematicamente na formação contínua, ainda não desenvolvemos uma atividade com o objetivo específico de desenvolver *este eixo estruturante.* Percebe se nestas declarações, a fragilidade do eixo estruturante Cultura no desenvolvimento das ações formativas. Sobre isso Mato Grosso pressupõe que:

> **Utilizar a linguagem é, portanto, interagir a partir de textos, intertextos e hipertextos produzidos por códigos, pois as linguagens se concretizam nesses *produtos de manifestação significativa e articulada de uma história social e cultural*, únicos em cada contexto**. (MATO GROSSO, 2012, p. 12).

Quando perguntamos aos professores formadores quais as impressões deles sobre se percebem algumas atividades Culturais com características próprias da região de Sinop, ou se ainda prevalecem atividades culturais oriundas de outras regiões do país? Declararam que:

[...] recentemente vimos *nas redes sociais* que aqui em Sinop tem alguns grupos culturais dentre eles um com características afro, chamado Ubuntu, que realiza algumas apresentações culturais [...] não sei de manifestações específicas, sei também que tem algumas professoras na escola que desenvolvem projetos de pintura em tela com alunos especiais [...] que percebemos muito forte atividades culturais provenientes do sul do país nas práticas culturais dos estudantes e ainda não reconhecemos nas atividades educacionais uma cultura própria desta região norte mato-grossense [...] quando acontecem são tímidas as atividades culturais regionais, geralmente estão relacionadas ao conhecimento de alguns poetas, artesãos, artistas plásticos, mas acreditamos que a formação continuada e as instituições escolares poderiam intensificar as atividades culturais em seus planejamentos, principalmente as que envolvem aspectos próprios desta região.

Com estas declarações, observamos a importância e necessidade da ruptura com esta fronteira entre a proposta para os currículos e sua implementação, não só com o propósito de esporadicamente aparecerem algumas atividades culturais, mas que estas estejam durante todo o percurso e desenvolvimento formativo dos professores e educacional dos estudantes, considerando que o eixo cultura poderá se efetivar sistematicamente através da interação e da multiplicação destes saberes.

Nas narrativas dos professores formadores evidenciamos o reconhecimento da importância e necessidade de se ampliar e criar espaços socioculturais para além das instituições educacionais, envolvendo toda a comunidade no município. A fim de que haja um intercambio entre a formação continuada e as atividades escolares com outros seguimentos e espaços culturais.

Quando perguntamos as professoras da escola sobre como realizam as formações na área de linguagens na escola e se estas envolvem a o eixo- *CULTURA em suas aulas*? Declararam:

Primeiro precisamos conceber que esses temas estão contidos em diversos conteúdos abordados na escola, e que é impossível trabalha-los sem interagir com as demais áreas, principalmente ás de ciências humanas. É necessário esquecer o velho conceito restrito e equivocado do que significa cultura, com isso é possível desenvolver um amplo trabalho com a temática [...] a escola com o grupo de linguagens por vezes aborda esse tema, mas penso que ainda precisam afinar o discurso...buscando incentivar ações de maneira mais significativa aos alunos. Há no Projeto Político Pedagógico a Noite Cultural [...] que significa a culminância do que foi trabalhado durante o ano [...] e a coordenação pedagógica está envolvida nestes projetos.

Neste enunciado, assim como nas demais declarações dos professores formadores percebe-se que esporadicamente acontecem atividades culturais no contexto da escola, inclusive o relato de que não só na área de linguagens, mas outras áreas de conhecimento desenvolvem algumas atividades culturais, demonstra a importância de se rever atividades com o eixo cultura. Para além desse aspecto observamos nestas declarações ser necessário uma melhor compreensão sobre este fenômeno, bem como, um incentivo a estas ações, e que estas apareçam regulamentadas pelo Projeto Político Pedagógico de cada escola.

Desta forma confirma-se oque já evidenciamos, as ações culturais tanto na formação quanto nas instituições escolares ainda são tímidas com status quase sempre de recreações esporádicas, não sendo ações sistemáticas orientadas e regulamentadas nos espaços educativos ocasionando assim oque neste texto denominamos como fronteiras entre oque preconizam os documentos oficiais ou seja as Orientações Curriculares, com o propósito de ampliar, valorizar, reconhecer e fortalecer o patrimônio cultural, local e regional e as ações educativas.

Quando perguntamos aos professores das escolas, se no município de Sinop, percebem alguma atividade com características próprias desta região do Mato Grosso, ou algumas atividades culturais características próprias desta região, ou se eles percebem que estas atividades são originarias de outras regiões do país? Declararam:

Certamente ainda predominam fortemente as atividades culturais oriundas de outras regiões do país, quase sempre referenciadas no lugar de nascimento destas pessoas, no caso especifico de Sinop e regiões circunvizinhas, observamos quase sempre práticas culturais oriundas da região sul do país.

Desta forma é possível evidenciar o grande desafio, em implementar um currículo com características culturais próprias e valorização da cultura local, mesmo sendo esta região um lugar com uma abundante riqueza cultural, natural e material. Evidenciando assim a necessidade de um trabalho severo, sistemático e extensivo por parte dos centros de formativos bem como um olhar mais atento por parte das comunidades escolares, principalmente neste municípios jovens e recém colonizados.

Nas declarações evidenciou-se também a importância de ampliar atividades envolvendo o conceito cultura, pois isto possibilitaria que em municípios jovens como

este o efeito de que haja um equilíbrio entre a cultura local e global, esta segunda quase sempre disseminada pela cultura de massa, correlacionada a aspectos eminentemente comerciais, em detrimento de outras culturas.

Na obra *Paradigma Perdido*, Morin (1984) declara que a herança cultural origina-se quando o indivíduo nasce, porém durante toda sua vida isto se desenvolve por sermos seres eminentemente sociais. Este pensamento corrobora com aspectos delineados no texto das orientações curriculares, o qual descrevem a importância da valorização cultural de cada indivíduo desde o nascimento, porém ressalta que todo conhecimento cultural desenvolvido no decorrer do tempo e construído coletivamente precisam ser evidenciados.

No reconhecimento de que não há povo sem cultura, e da existência de culturas diferentes com peculiaridades e valores proprios, bem como, da importância destas para a valorização da identidade evidenciamos ser de fundamental importância rever e ressignificar os currículos formativos e educativos no contexto da prática, com fins de que os eixos estruturantes, conhecimento, trabalho e Cultura, sejam de fato implementados, sendo este último, por sua natureza, amplitude e importância capaz de articular o desenvolver os dois primeiros.

Concluímos assim, que o estado de Mato Grosso, não é diferente de outras regiões do mundo em seu processo de colonização, por resguardar alguns aspectos culturais dos povos nativos, e por vezes assimilar aspectos culturais advindos de outras regiões, configurando assim novos padrões culturais, portanto podemos dizer que estes traços culturais estarão carregados de um processo proveniente deste processo de colonização no decorrer do tempo.

Quanto ao papel dos Centros Formativos, observamos pelas narrativas que embora os professores formadores reconheçam a existência deste eixo estruturante do currículo, poucas e raras ações formativas tem sido elaboradas com o objetivo de desenvolve-lo. Sendo assim, observa-se a fronteira entre a proposta do documento e sua implementação, configurando um vasto campo para o desenvolvimento sistemático de atividades culturais no contexto da comunidade educacional.

Com a narrativa das professoras em atividade na escola observa-se que raras ações culturais ocorrem no contexto da escola e quase sempre estão relacionada às celebração de datas cívicas. Assim sendo, concluímos que estar previsto nos documentos oficiais o eixo cultura por sí só não garante sua implementação, para além destas questões legais é necessário criar condições e incentivo para o desenvolvimento sistemático deste eixo tanto na formação continuada de professores, quanto na prática docente. Fronteiras ainda a serem transpostas neste contexto e nessa região do país.

Referências

MATO GROSSO. Orientações Curriculares: **Área de linguagens:** Educação Básica. SEDUC/MT. Cuiabá, MT, 2012.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Lisboa: Publicações Europa- América, 1984.

_____. **O paradigma perdido:** a natureza humana. Portugal, Europa-América,s/d.

PITOMBO-OLIVEIRA, Tânia. **Fronteira Discursiva:** o paralelo 13º e os sentidos da exclusão. Cáceres, MT: Editora Unemat, 2007.

PROVENZANO, Geovaní Rodrigues Pires; NUNES, Valéria Cristina Oliveira; SANTOS, Aline Pinheiro Alves. Conhecendo Mato Grosso. **Revista Saberes em Rede CEFAPRO DE Cuiabá/MT**. Mato Grosso: Cuiabá, 2012, p. 41-49.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E USO DO *WHATSAPP*: UMA POSSIBILIDADE DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS AO TRABALHO COM LETRAMENTO CRÍTICO

Sirlei de Melo Milani[15]
Albina Pereira de Pinho Silva[16]
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa de Pós-graduação em Letras

RESUMO: Na atualidade, persevera, ainda, um ensino de língua portuguesa referenciado em princípios que sustentam a exclusividade que a gramática normativa ocupa no ensino, visto que, nesse processo, a língua é tomada como um sistema abstrato e apartado dos fenômenos sociais e culturais, ou seja, a própria historicidade da língua e suas múltiplas facetas são descoladas do contexto mais amplo do sistema de produção, circulação e recepção. A acepção de língua sem referendar os atos da fala e as posturas ativas que os falantes assumem nas situações de interlocução, significa circunscrever o paradigma estruturalista da língua em sua dimensão homogênea, estática e unívoca (MACEDO, 2009). Hoje, os fenômenos globais e/ou locais sejam eles trágicos ou não, em questão de segundos, estão em circulação nas redes sociais. Durante esses episódios, *blogs, Face books, WhatsApp* diversas interfaces digitais instantâneas são utilizadas para mobilizar inúmeras pessoas sejam para contribuir, compartilhar, denunciar, expressar opinião, entre outras dinâmicas de uso, uma vez que, os acontecimentos sociais, políticos, econômicos, culturais e educacionais não são mais isolados porque, segundo Recuero (2009), a partir do advento da Comunicação Mediada pelo Computador surgiram novas formas de organizações e mobilização social. Dado esse dinamismo de comunicação em suportes digitais das redes sociais e, sob a perspectiva do letramento crítico, esta pesquisa qualitativa de natureza intervencionista tem por objetivo analisar como os estudantes das turmas B e C do 6º ano o Ensino Fundamental II da Escola Estadual Jorge Amado, situada em Sinop-MT, têm se apoderado desse dinamismo que é a comunicação digital e como eles têm materializado as *Fake News* no grupo criado no *Whats App* por cada turma. Como mobilizam o senso de criticidade frente ao gênero discursivo *Fake News?* Será que eles conseguem identificar/analisar quando uma notícia é falsa antes de curti-la, compartilhá-la ou mesmo publicá-la? Caso não consigam interpretar o texto em sua relação dinâmica com o contexto social mais amplo, quais sentidos produzem nas interações do grupo criado no W*hats App*? Como os estudantes se apoderam do contexto midiático das *Fake News*? Em tempos contemporâneos, os aplicativos de trocas de mensagens instantâneas caracterizam-se uma realidade inegável, por isso as práticas de leitura, interpretação e produção de textos orais e/ou escritos assumem nova dinâmica, o que pressupõe novas epistemologias e estratégias de ensino de língua portuguesa. E, nesse desafio, o aplicativo popularmente chamado de *"Whats"* ou *"Zap"* tem tudo para exercer grande relevância nas práticas de negociação e produção de sentidos face aos diferentes gêneros discursivos em ampla circulação social. Por isso assume características diferenciadas e múltiplas formas de interação

[15] Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras) da Universidade do Estado de Mato Grosso UNEMAT. E-mail: sirlei.millani@gmail.com
[16] Mestre e Doutora em Educação, docente dos Programas de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e do Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus universitário de Sinop-MT. albina@unemat.br

social, como destaca Di Fanti (2003). O uso das redes sociais na internet, especialmente, o aplicativo *Whats App* abre brechas para o trabalho com letramento crítico a partir de contextos de formação sócio-históricos distintos, como também, pela possibilidade de agregar diferentes experiências de sala de aula em torno do ensino e das práticas de língua portuguesa.
PALAVRAS-CHAVE: língua; gêneros discursivos; *WhatsApp*; mutiletramentos.

ABSTRACT: *At the present time, it still persists a Portuguese language teaching based on principles that support the exclusivity that normative grammar occupies in teaching, given that in this process the language is taken as an abstract system and separated from social and cultural phenomena, it means, the proper historicity of the language and its many facets are detached from the larger context of the system of production, circulation and reception. The meaning of language without referring to the acts of speech and the active postures that the speakers assume in situations of interlocution, means to circumscribe the structuralist paradigm of the language in its homogeneous, static and univocal dimension (MACEDO, 2009). Today, global and / or local phenomena be them tragic or not, in a matter of seconds, they are in circulating in social networks. During these episodes, blogs, Facebook, WhatsApp various instant digital interfaces are used to mobilize countless people, being to contribute, share, denounce, express opinion, among other usage dynamics, once that the social, political, economic, cultural and educational events are not more isolated, because according to Recuero (2009), since the advent of Computer-mediated Communication, new forms of organizations and social mobilization have emerged. Given this dynamism of communication in digital media of social networks and, from the perspective of critical literacy, this qualitative research of the interventionist nature aims to analyze how the students of classes B and C of 6th grade Elementary School II of the Jorge Amado State School , located in Sinop city, state of Mato Grosso, Brazil, have taken over this dynamism that is digital communication and how they have materialized the Fake News in the group created in the WhatsApp by each class. How do they mobilize a sense of criticalness towards the discursive genre Fake News? Will be they get to identify / analyze when news is false before enjoy it, share it or even post it? Case cannot they get to interpret the text in its dynamic relation with the wider social context, what meanings do they produce in the interactions of the WhatsApp group? How do students seize the Fake News media context? In contemporary times, instant messaging applications are an undeniable reality, so that the practices of reading, interpretation and production of oral and / or written texts take on new dynamics, which presupposes new epistemologies and strategies of the Portuguese Language teaching. And, in this challenge, the application popularly called by "Whats" or "Zap" has everything to exert great relevance in the practices of negotiation and production of meanings in relation to the different discursive genres in wide social circulation. For this reason, it assumes differentiated characteristics and multiple forms of social interaction, as Di Fanti (2003) emphasizes. The use of social networking on the Internet, especially the WhatsApp, opens gaps for working with critical literacy from distinct socio-historical contexts of formation, as well as the possibility of aggregating different classroom experiences around the teaching and the practices of the Portuguese language.*
KEYWORDS*: language; discursive genres; WhatsApp; multiliteracy.*

1 Introdução

Mudanças tecnológicas, econômicas e sociais entre outras, têm mobilizado a necessidade de proposituras de novas práticas de letramento no século XXI. Diante desse cenário e da perspectiva que se apresenta, pensamos no trabalho pedagógico com o letramento crítico na Escola Estadual Jorge Amado, situada no município de Sinop-MT, dadas as várias formas de linguagens que perpassam a realidade das instituições escolares, que, por sua vez, estão presentes no dia a dia dos estudantes. Para compreender como o letramento crítico desempenha um papel fundamental no contexto social dos estudantes, tomamos como referência o conceito de letramento crítico proposto por Motta (2008, p. 14):

> O letramento crítico busca engajar o aluno em uma atividade crítica através da linguagem, utilizando como estratégia o questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isto pode trazer para o indivíduo em sua vida e comunidade.

De acordo com Motta (2008), o letramento crítico se materializa por meio de atividades que envolvem outros campos do saber articulados aos da Linguística Aplicada. No passado não tão distante, o saber era até então, algo que podia ser armazenado em bibliotecas, nos livros impressos ou na mente de algumas pessoas e não de outras. Na atualidade, com advento dos novos meios de comunicação, como a internet e outros recursos tecnológicos que fazem parte do nosso cotidiano, nos mobiliza a perceber que o saber não pode ser considerado como algo independente de quem o usa. E esse novo, nos leva a ressignificar a palavra saber, ou seja, informação são todas as formas que estão disponíveis no nosso contexto de uso.

Como todo conhecimento é construído social e historicamente, temos de pensar não mais em letramento, mas em se trabalhar, com nossos alunos, as práticas dos multiletramentos, o que Rojo (2012, p. 08, 15) denomina como as múltiplas formas de comunicação por meio de diversas linguagens que envolvem a multiplicidade cultural e semiótica de textos que circulam o meio social considerado como textos híbridos que envolvem protótipos como, os gêneros, mídias e outras modalidades que são muito variados, mas que apresentam uma "estrutura flexível "[17]. O trabalho com os multiletramentos pode ou não envolver o uso das interfaces e tecnológicas da informação e comunicação , mas o que não podemos, como docentes, é banir o fato de que essas novas tecnologias de comunicação já fazem parte da diversidade cultural de nossos alunos (ROJO, 2018). Diante dessas inquietudes, é que se pensou em um trabalho que pudesse promover práticas de leitura, sob o enfoque do letramento crítico, para valorizar o conteúdo local e perpassando para o contexto global. Ao analisar como os estudantes das turmas B e C do 6º ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Jorge Amado, situada em Sinop-MT, têm se empoderado desse dinamismo que é a comunicação digital e como eles têm materializado as *Fake News* nos grupos das turmas criados no *WhatsApp*. Percebemos o quanto a instituição tem importância na vida dos alunos. Pois, sabe-se que as *Fake News* rivalizaram rapidamente nos meios de comunicações, principalmente, nas redes sociais como o *WhatsApp* que é um *software* para smartphones utilizado para troca de mensagens de textos, instantaneamente, além de vídeos, fotos e áudios, por meio de uma conexão à internet. Diante desse novo

[17] Para Rojo protótipos são estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos que não o das propostas iniciais. (ROJO, 2012, p.08)

cenário, e pensando nos multiletramentos e o letramento crítico, este trabalho foi motivado pelas seguintes indagações: como os alunos mobilizam o senso de criticidade frente ao gênero discursivo *Fake News*? Além de refletirmos sobre os questionamentos: será que os estudantes conseguem identificar/analisar quando uma notícia é falsa antes de curti-la, compartilhá-la, ou mesmo, publicá-la? Será que já possuem maturidade suficiente para interpretar o texto em sua relação dinâmica com o contexto social mais amplo e quais sentidos produzem nas interações do grupo criado no WhatsApp? Como os estudantes se apoderam do contexto midiático das Fake News?

Com essas indagações, realizamos uma pesquisa qualitativa de natureza intervencionista, visto que a pretensão consistiu em analisar a materialidade das *Fake News* em dois grupos de *WhatsApp* das turmas do 6º Anos B e C do Ensino Fundamental II[18].

2 Ensino de língua portuguesa e o letramento crítico

A realização de práticas de leitura e escrita no contexto do letramento crítico requer pensarmos no letramento digital que, pressupõe apropriar-se das transformações de ler e escrever os signos linguísticos verbais e não verbais, e as novas semioses da linguagem para construir um sentido. Apoderar-se dessas interfaces que ocorre a comunicação é o primeiro passo para se tornar um leitor crítico e, não podemos deixar de mencionar, que a linguagem deve ser vista em seu contexto de uso social, a qual tenha um papel significativo.

Bakhtin (2006, p. 09) evidência que:

> A enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trata-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um "horizonte social". Há sempre um interlocutor, ao menos potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido. "A filosofia marxista da linguagem deve colocar como base de sua doutrina a enunciação, como realidade da língua e como estrutura sócio-ideológica.

Trata-se, portanto, como elucida Bakhtin, de uma prática do ensino da Língua Portuguesa que valorize as vivências dos alunos e os tornem competentes para analisar a língua em uso e serem capazes de olhar para a língua com um certo distanciamento, analisá-la, mas sem esquecer-se de uma análise que se reverta em competências leitoras de forma crítica. Neste sentido, utilizar o aplicativo do *WhatsApp* para potencializar o ensino da Língua Portuguesa pode contribuir para uma prática significativa.

Diante das múltiplas formas de diálogos propostos para o ensino da Língua Portuguesa, as habilidades no letramento digital parecem ser um ponto fundamental, como propõe Recuero (2009, p. 29):

> [...] as conexões de uma rede social podem ser percebidas de diversas maneiras. Em termos gerais, as conexões em uma rede social são constituídas dos laços sociais, que, por sua vez, são formados através da interação social entre os atores. De um certo modo, são as conexões, o

[18] Esta pesquisa vincula-se ao Grupo de Pesquisa Educação Científico-tecnológica e Cidadania (ECTeC).

> principal foco de estudo das redes sociais, pois é sua variação que altera as estruturas desses grupos.
> Essas interações, na internet, são percebidas graças à possibilidade de manter os rastros sociais dos indivíduos [...].

Essas interações, na internet, como vimos acima, pode ajudar a aproximação do grupo e, ao mesmo tempo, proporcionar um avanço na competência leitora, pois o professor compartilha materiais que irão contribuir no desenvolvimento de suas aulas, pois o aluno pode vir com uma leitura previa do que será visto no decorrer das aulas. Neste sentido, é importante que as instituições de ensino reconheçam que a cultura digital faz parte da vida social de nossos alunos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já preconiza, em seu componente curricular, que o ensino da Língua Portuguesa deve oportunizar aos estudantes experiências que contribuam para o desenvolvimento dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais entrepostas/engendradas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. Portanto, Di Fanti (2003, p. 07) assevera que a linguagem a partir da abordagem dialógica

> não pode ser estudada fora da sociedade, uma vez que o enunciado, como unidade concreta da interação verbal, tem estabilidade provisória e traz em sua constituição características de cada situação de enunciação em que é produzido e circula. Além disso, o enunciado configura-se como um elo numa cadeia complexa de outros enunciados, ou seja, está repleto de ecos de outros enunciados, respondendo a algo e antecipando um discurso-resposta não-dito, mas solicitado no direcionamento a um interlocutor (real ou virtual). O enunciado é, por conseguinte, um signo ideológico, dialógico, único, irrepetível e instaura-se diferentemente em cada interação.

As diretrizes preconizadas por Di Fanti, fundamenta-se numa tentativa de aplicação do método sociológico em Linguística Aplicada baseando-se na transformação efetiva da língua, uma vez que, de acordo com a autora, os discursos prosperam em conformidade com as infraestruturas, que são o agrupamento de elementos econômicos, engendrados pelos meios de formação/vinculação de produção de uma sociedade. Na tentativa de contemplar a teoria no trabalho com letramento crítico apresentamos, na sequência, a ressignificação dessas propostas para o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva de proporcionar o letramento crítico com utilização do aplicativo de *WhatsApp* como ferramenta tecnológica no processo de ensino aprendizagem.

3 Práticas sociais e o letramento crítico: uma possibilidade de trabalho via *Whatsapp*

A prática e o ensino não são passivos e devem ser pensados como um conjunto de letramentos sociais que mostra ao estudante que ele deve ser inserido como um ser que estabelecerá um vínculo com o meio social.

Rojo (2015, p. 56) assevera, portanto, que

> as práticas sociais e as atuações humanas não se dão na sociedade de maneira desorganizada e selvagem, mas se organizam de maneira diversificada em esferas distintas de atuação ou atividade que seguem

regimes de funcionamento diferenciados, inclusive no que diz respeito aos princípios éticos e aos valores. Isto é, as práticas sociais são "situadas" em esferas de atuação específicas.

O que Rojo quer dizer, é que hoje, a leitura e a escrita são práticas básicas em toda a sociedade, o domínio das duas, fornecem instrumentos para que o estudante possa enfrentar as demandas sociais, ou seja, ler e escrever são processos distintos, porém interdependentes, por isso, faz tanta diferença de se trabalhar a prática sob o viés do letramento crítico nas escolas. Assim, a educação deve ter como objetivo mobilizar o estudante a "pensar criticamente", ou seja, levá-los a entender processo dinâmico que corresponde as práticas discursivas sociais, como também levá-los a se perceber como sujeitos capazes de refletir e selecionar informações que se propagam nas redes sociais. Diante disso, ao trabalhar os gêneros midiáticos com os estudantes, e percebendo que eles faziam uso de grupos no WhatsApp, começamos a investigar como as duas turmas dos 6º B e C se comportavam frente a uma *Fake News.* Como fazíamos parte do grupo criado por eles, no dia 07 de agosto de 2018 postamos uma *Fake News* no grupo e passamos a observar suas reações diante das postagens. A primeira notícia falsa postada no grupo não produziu o efeito que se desejava dos estudantes.



Figura 1: Ariana se transforma em Angelina Jolie
Fonte: Pleno News: Acesso em: 07 ago. 2018.

A notícia que afirmava que essa moça teria passado por mais de 50 cirurgias surgiu em sites de notícias e logo se propagou nas redes sociais disponíveis aos internautas. Com o objetivo de verificar como os estudantes se manifestavam frente as *Fake News,* essa imagem foi postada no grupo. Todavia, os estudantes não se manifestaram, os dois grupos se mantiveram em silêncio sem apresentar nenhuma reação passando por despercebido ou desinteressante aos seus olhares e começaram a conversar assuntos que haviam ocorrido na sala de aula, mas sobre a *Fake News* não se manifestaram em nada. Ao darmos continuidade ao conteúdo na semana que se iniciaria, e na tentativa de observarmos o grupo, para verificarmos o nível de letramento crítico deles com relação as notícias falsas, postamos mais uma *Fake News* no grupo, só que dessa vez, fizemos uma brincadeira trazendo uma notícia falsa, mas uma notícia que chamasse a atenção dos participantes do grupo, como podemos verificar no fragmento abaixo.



Figura 2: Noticia produzida pelas pesquisadoras
Fonte: Grupo *WhatsApp - Acesso em: 09 ago. 2018*

Entre os enunciados produzidos nos grupos, demos preferência em trazer este recorte, pois como se pode perceber, a estudante ficou tão emocionada que declarou ter chorado de emoção. Em nenhum momento, nos grupos, houveram questionamentos se seria verídico aquela notícia ou não. Diante desse contexto, e do dinamismo da comunicação em meio as interfaces do digital, no aplicativo do *WhatsApp.* Orientamos os estudantes a respeito das *Fake News* e iniciamos um debate a luz do letramento crítico com eles. Pois devemos pensar a internet e as redes sociais, na atualidade, como uma ferramenta valiosa nas práticas dos multiletramentos, e como um meio de comunicação e socialização de diferentes enunciados comunicativos. Essa transformação na forma de ver a comunicação no contexto atual se traduz, de acordo com Alves (2015), o letrado que conjectura transformações na maneira de ler e de escrever passando a ter uma visão além dos limites dos símbolos linguísticos.

Rojo (2013, p. 07) elucida que

> Tais mudanças nos letramentos digitais, ou novos letramentos, não são simplesmente consequências de avanços tecnológicos. Elas estão relacionadas a uma nova mentalidade, que pode ou não ser exercida por meio de novas tecnologias.
> É preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas.

As práticas escolares dão suportes para os multiletramentos e o letramento crítico. Assim, refletir a prática docente requer pensar as aulas de Língua Portuguesa partindo dos pressupostos refratados as demandas sociais. Portanto, para assegurar essa expansão dos letramentos críticos, os estudantes devem ter oportunidades em que possam expressar utilizando-se das práticas de linguagens em situações reais, que realmente pertençam ao seu meio social, na cultura local e global, com o devido cuidado para libertar-se e se posicionar criticamente frente as demandas sociais. Ou seja, o letramento crítico reflete as várias formas de ver o mundo e compreendê-lo em suas várias vertentes. Pois é entendido como uma prática que pressupõe constante questionamentos, como exemplo os estudantes devem-se questionar por que as coisas que nos rodeiam são dessa maneira? Por que pensamos da forma que pensamos? Quem está sendo excluído a partir daquilo que pensamos, a partir daquilo que dizemos e a

partir daquilo que fazemos? Nesse contexto, ao ler uma notícia, espera-se que os estudantes possam refletir sobre a veracidade de uma notícia, verificar se perpetua estereótipos, reproduz diferenças e desigualdades, exclui pessoas e privilegia certas realidades em detrimento de outras. É essa a função da escola possibilitar ao estudante ser um leitor crítico com autonomia para questionar sistemas sociais e modelos que seguidos sem reflexão imponham padronização e silenciam a diversidade cultural de um povo.

4 Considerações finais

Neste artigo, expomos um trabalho pensado e desenvolvido a luz dos pressupostos que embasam a Pedagogia dos Multiletramentos e algumas considerações sobre a ressignificação das propostas dessa pedagogia em contexto de uso da Língua Portuguesa e o letramento crítico. Concluímos que o aplicativo WhatsApp pode e deve ser utilizado como ferramenta no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa de forma a contribuir para tornar os estudantes leitores críticos, pois embora, como vimos neste trabalho, com os estudantes das turmas do 6º Anos B e C, apresentam pouca criticidade com relação aos conteúdos e textos que circulam nos meios digitais online. Portanto, fazer um trabalho de sensibilização para mostrar que nem tudo que é compartilhado nas redes sociais da internet caracteriza uma verdade, por isso pode trazer graves consequências compartilhar informações sem ao menos verificar a veracidade dos fatos, pode causar transtornos irreparáveis à vida das pessoas. Nesse sentido, concluímos nosso trabalho com a certeza de termos concebido um trabalho significativo e contribuído para que os estudantes se tornem leitores críticos, dada a promoção de uma pedagogia do letramento crítico na Escola Estadual Jorge Amado, no município de Sinop, MT.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 277-279.

BUZATO, Marcelo E. K. O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira: o caso Tereza - trabalho apresentado por Marcelo Buzato. **11º Intercâmbio de Pesquisa em Linguística Aplicada,** São Paulo, em maio de 2001. Disponível em: <http://planeta.terra.com.br/educacao/mbuzato/articles/inpla.htm> Acesso em: 14 ago. 2018.

DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. In: **VEREDAS - Rev. Est. Ling**, Juiz de Fora, v.7, n.1 e n.2, p.95-111, jan./dez. 2003. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo32.pdf>. Acesso: 02 mar. 2019.

MILANI, Sirlei de Melo. **Notícia produzida pelas pesquisadoras.** 2018. Altura: 1366 x 736 pixels. Largura: 428 pixels. Tamanho: 356 KB (365.233 bytes). Formato: imagem PNG. Acervo particular.

MOTTA, Aracelle Palma Fávero. **O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente.** Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/379-4.pdf?PHPSESSID=2009051408162317.%20Acessado%20em%2015.04.2011> Acesso em: 20 de ago. de 2018.

ROJO, R. H.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramento na escola** São Paulo: Parábola, 2012.

_____. **Escola Conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. **Hipermodernidade, Multiletramentos e os gêneros discursivos /**Roxane Rojo, Eduardo Mouro (Orgs.). São Paulo: Parábola, 2015.

SILVA, Telma Domingues da. **Mídia, produção textual e tecnologia**: da leitura, das imagens e do digital. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

IMAGEM. Iraniana fez 50 plásticas para se parecer com Angelina Jolie? Disponível em: <https://pleno.news/comportamento/iraniana-fez-50-plasticas-para-se-parecer-com-angelina-jolie.html> Acesso em: 07 de jul. de 2018.

ESTUDO APLICADO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DE ENSINO FUNDAMENTAL

Simone de Barros BERTE
Erika Silva Alencar MEIRELLES
Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso

RESUMO: Este trabalho é produto de uma reflexão sobre os resultados percebidos na proficiência dos estudantes do ensino fundamental de uma Escola Estadual de Cuiabá, na disciplina de Língua Portuguesa, a partir da inserção de outra disciplina intitulada Estudo Aplicado de Língua Portuguesa. Esta última integra a parte diversificada da matriz curricular das Escolas de tempo integral Escolas Plenas de ensino fundamental da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer do Estado de Mato Grosso. O Projeto Escola Plena foi implantado, em 2017, em 14 escolas de Cuiabá e Rondonópolis e, em 2018, em um total de 40 escolas da Rede Pública Estadual com vistas ao que prevê os Planos Nacional e Estadual de Educação. Escolhemos nesta pesquisa observar os resultados alcançados por uma escola que atende somente o ensino fundamental, de modo a comparar os índices dos anos de 2017 e 2018, com observação para este último ano no qual a matriz foi renovada com a inserção da referida disciplina. A pesquisa surgiu do interesse de confirmar alguns indicadores dos Ciclos de Acompanhamento bimestrais feitos pela Coordenadoria de Ensino Integral da Seduc/MT junto com a equipe gestora da instituição. Esses índices apontavam para os impactos na aprendizagem dos estudantes com proficiência diversa do que vinham alcançando antes da oferta da disciplina e antes também da ampliação da carga horária, particularmente no 9° ano. A investigação partiu da observação dos lançamentos feitos pela escola no sistema SigEduca. Apoiamo-nos em autores como Geraldi (2003, 2012), Kleiman (1996), Irandé (2003), Macedo (2006, 2013), Gadotti (2009), entre outros que contribuem para pensar o ensino aprendizagem da Língua Portuguesa e em a relevância da reflexão acerca do currículo.
PALAVRAS-CHAVE: proficiência; língua portuguesa; currículo.

***ABSTRACT**: This work is result of a reflection on the perceived results in the proficiency of students from elementary school in Cuiaba State School that have been part of Portuguese Language discipline, starting from the insertion of another discipline entitled Portuguese Language Applied Study. The last one is part of the school curriculum and also part of the Full-time Schools of Elementary School of the Secretary of State for Education, Sports and Leisure of Mato Grosso. The Plena School Project was installed in 2017, on 14 schools both Cuiabá and Rondonópolis and then 2018 on a total of 40 schools of the State Public Network with a view to what the National and State Education Plans foresee. For this research we have chosen to observe the results achieved by a school that only attends elementary school, in order to compare the indexes from 2017 and 2018, with observation at this last year in which the matrix was renewed with the insertion of the referred discipline. The research emerged from the interest of confirming some indicators from bimonthly follow-up cycles made by the Seduc Integral Teaching Coordination together with the institution management team. Such indices pointed out to the learning impacts on students with a different proficiency of the one that had reached before the discipline offer and before also the workload increase, 9th year particularly. The investigation was based*

on the observation of the data launches on the Sigeduca system made by the school. We rely on authors such as, Geraldi (2003, 2012), Kleiman (1996), Irandé (2003), Macedo (2006, 2013), Gadotti (2009), among others that had contributed to think the teaching and learning of Portuguese Language and in relevance of the reflection about the curriculum.
KEYWORDS: *proficiency; Portuguese Language; curriculum.*

1 Introdução

Nas últimas décadas as pesquisas relacionadas à qualidade da educação destacam grandes desafios da escola referentes à permanência do aluno, diminuição dos índices de repetência e qualidade do ensino. Este último, principalmente, é apontado com destaque para apontar a baixa proficiência dos estudantes. Esses desafios colocados pela e para a escola mesclam-se com o carácter educativo, pedagógico, porém estão diretamente relacionados à política praticada para educação básica no Brasil. Mas como sabemos a escola vem sendo convidada a assumir responsabilidades e compromissos educacionais mais amplos do que a tradição da escola pública no Brasil continuamente determinou. E essa busca está ligada a um projeto de sociedade que requer uma nova identidade para a escola fundamental pública.

A constatação de que a escola vem frustrando-se, especialmente no que se refere à qualidade do ensino ofertado, faz surgir cotidianamente pesquisas que tratam de possibilidades educativas para amenizar demandas tais como de evasão, reprovação e proficiência. Em vista das necessidades sociais, o Ministério da Educação (MEC), estabeleceu políticas que visam contribuir para a organização e gestão do ensino público básico, de cujo documento, destacamos o Plano Nacional de Educação (PNE) que instituiu – dentre outras medidas que se referem, especificamente, à educação básica.

O Plano Nacional de Educação (PNE) determina, na meta 06, que estados e municípios provenham, com apoio da União, educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de modo a atender até 2024, 25% dos alunos matriculados na educação básica, pelo menos. (BRASIL, 2014). Contudo, ofertar educação integral em tempo integral pede que se reorganizem os tempos, espaços e também as disposições curriculares. Por essa razão, soma-se o desafio de construir uma concepção e uma organização curricular próprias de educação integral em tempo integral.

Nessa direção, o Estado de Mato Grosso, a partir do Plano Estadual de Educação, instituiu o programa Escola Plena de educação integral amparado pela Lei nº 10622, de 24, de outubro de 2017, que refere-se à ampliação do tempo escolar em instituições de ensino médio). Mas em 2018, passou a atender igualmente estudantes do ensino fundamental. Agora, após a implantação, busca criar uma identidade político-pedagógica que promova de fato a aprendizagem dos alunos.

O projeto acomoda-se em padrões estudados e divulgados por Pernambuco onde era denominado Escola da Escolha. Inicialmente, em 2016, foi implantado em 4 escolas de Cuiabá e Rondonópolis, depois, em 2017, foi ampliado para 14 escolas, por fim, em 2018, somam-se 40 escolas de todo o Estado. Fixado no bojo do Pró-escolas, a Escola Plena tem como desafio oportunizar atividades significativas aos estudantes a partir da adoção de práticas reflexivas, que acolham os estudantes inseridos no espaço tempo escolar, de modo que se tornem protagonistas dos processos de aprendizagem.

Em particular, o que a escola Djalma oferece de diferente? Em resumo, no ano de 2018, a Escola Estadual Djalma Ferreira aderiu ao Projeto de educação em tempo

integral atendendo 361 (trezentos e sessenta e um) alunos. Com carga horária de 9 horas (das 7h às 16h) e uma matriz curricular composta por disciplinas na Base comum - Geografia, História e Ensino Religioso como discicplina optativa (área de Ciências da Humanas); Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação física (área de Linguagens); Ciências (área de Ciências da Natureza). E na Base diversificada – Iniciação Científica; Avaliação Semanal; Práticas Esportivas; Estudo Aplicado de Língua Portuguesa; Estudo Aplicado de Matemática; Projeto Educativo Cultural; Projeto Educativo em Arte; Projeto Educativo em Comunicação; Protagonismo Estudantil.

O protagonismo, além de compor uma das disciplinas da base diversificada, também é uma metodologia de êxito do modelo pedagógico da Escola Plena. As disciplinas tanto da base comum, quanto da base diversificada conversam entre si, regidas pelos princípios educativos (Protagonismo, Quatro Pilares da Educação, Educação Interdimencional, Pedagogia da Presença) e articuladas com os eixos estruturantes das Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso.

Essa compreensão de educação integral tem se disseminado visto ser fruto de mudanças que ocorrem na sociedade contemporânea, e elas agitam, mais que a estrutura, como também a concepção das funções da escola, atribuindo-lhe o papel de oferecer uma formação completa às crianças. Porém, construir uma nova organização curricular significa desconstruir para renovar, significa desapegar da segurança que sentíamos com o currículo regular. Para Lopes (2011, p.19), "Os estudos curriculares tem definido currículo de formas muito diversas e várias dessas definições permeiam o que tem sido denominado currículo no cotidiano das escolas". Nessa direção Gadotti (2009) sugere que o currículo está atrelado à uma intencionalidade, que no caso da educação integral está relacionada à integralidade da formação do sujeito.

> Há muitas maneiras de pensar a educação integral. Não há um modelo único. Ela pode ser entendida como um princípio orientador de todo o currículo, como a educação ministrada em tempo integral ou como uma educação que leva em conta todas as dimensões do ser humano, formando integralmente as pessoas. (GADOTTI, 2009, p. 24).

A referida integralidade significa "uma educação com qualidade sociocultural" e demanda da escola mais que ensinar conteúdos. (GADOTTI, 2009, p. 52).

O que justifica o interesse por esse levantamento é a necessidade de avaliação da proposta e de publicização de novas práticas para o ensino de Língua, assim como fazer conhecer os resultados conquistados por escola da rede que integra nova política pública educacional. Para tanto, resumiremos o modo como a instituição vem atuando e quais as estratégias ou práticas pedagógicas adotadas na disciplina denominada de Estudo Aplicado de Língua Portuguesa para assim entender uma parte dos resultados verificados em 2018.

Para assegurar um viés reflexivo, apoiamo-nos em teóricos que refletem acerca do ensino de Língua Portuguesa, bem como nos documentos oficiais que debatem o currículo e a identidade das escolas de tempo integral.

2 O ensino de língua na escola de tempo integral

Antes de qualquer coisa, delimitemos o que é a disciplina Estudo Aplicado de Língua Portuguesa que integra a base diversificada da matriz do ensino fundamental das escolas de tempo integral de MT. Ela se articula aos objetivos de aprendizagem da

Língua Portuguesa da Base Nacional Comum. Tem como ponto de partida as experiências/vivências de onde os estudantes estão inseridos e parte do princípio da interdisciplinaridade para que a aprendizagem ocorra de maneira a consolidar conhecimentos. Sacristán (2000) afirma que esse aspecto "experiencial" coaduna "com uma visão da escola como uma agência socializadora e educadora total, cujas finalidades vão mais além da introdução dos alunos nos saberes acadêmicos, para abranger um projeto global de educação". (SACRISTÁN, 2000, p. 42).

Nessa direção, a implantação da disciplina objetiva a significativa aprendizagem dos estudantes que apresentam necessidades formativas para a consolidação do aprendizado da língua, bem como pretende a consolidação dos conhecimentos.

Todavia agora fazemos um adendo: é preciso que fique claro que a disciplina não foi pensada numa perspectiva da extensão das Aulas de Língua Portuguesa, uma vez que nela podemos desenvolver, por exemplo: projetos de leitura e de escrita que vislumbrem saber e valorizar o entendimento que os estudantes constroem e/ou construir sentidos com eles; atividades com as mídias e o estudo da linguagem utilizada e seus efeitos de sentido; produções de leitura e de escrita planejados conjuntamente com os estudantes de modo a fazer circular as suas produções para além da avaliação do professor; estudar a língua em uso com observação de práticas linguísticas para verificação da adequação etc. Ou seja, não é aula de reforço, ou destinadas para fazer tarefas de Português, ou, de proposição de projetos que não atendam às necessidades dos estudantes. Mas é um espaço para desenvolver atividades mais voltadas para as práticas.

As aulas da disciplina Estudo Aplicado de Língua Portuguesa, que devem ser planejadas para atender as *necessidades* de aprendizagem dos estudantes, percebidas após o diagnóstico inicial, por isso o planejamento das aulas elaborado junto com o professor de Língua Portuguesa na Base Curricular Comum (acompanhado pelo orientador de área de linguagem) precisa estar baseado nos eixos norteadores do processo de ensino-aprendizagem do ensino de Língua Portuguesa.[19]

A organização pedagógica das aulas de Estudo Aplicado de Português pode acontecer pela sequência didática, através da adoção de metodologias ativas que proponham trabalhos com gêneros textuais de forma sistematizada, por meio de estratégia de ensino que visem aperfeiçoar uma determinada prática de linguagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Além disso, consideramos importante pensar que alguns gêneros podem ser mais atrativos para os estudantes e mais importantes para observação do uso da língua, especialmente os que eles têm acesso através dos recursos midiáticos.

Cavaliere (2010, 08), ainda reforça a necessidade de outros agentes contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que "a troca com outras instituições sociais e a incorporação de outros agentes educacionais parece ser fundamental para o enriquecimento da vida escolar".

Quando as necessidades de determinados estudantes estão no campo da alfabetização, é possível que os professores de Estudo Aplicado de Português e de Língua Portuguesa elaborem atividades voltadas mais especificamente para este fim, de modo a trabalhar conjuntamente formas de diversificar as metodologias, por meio de aulas atrativas e dinâmicas.

[19] As Orientações Curriculares da área de linguagem do Estado de Mato Grosso apresentam três eixos norteadores do ensino de Língua Portuguesa: leitura, produção oral e escrita e análise linguística.

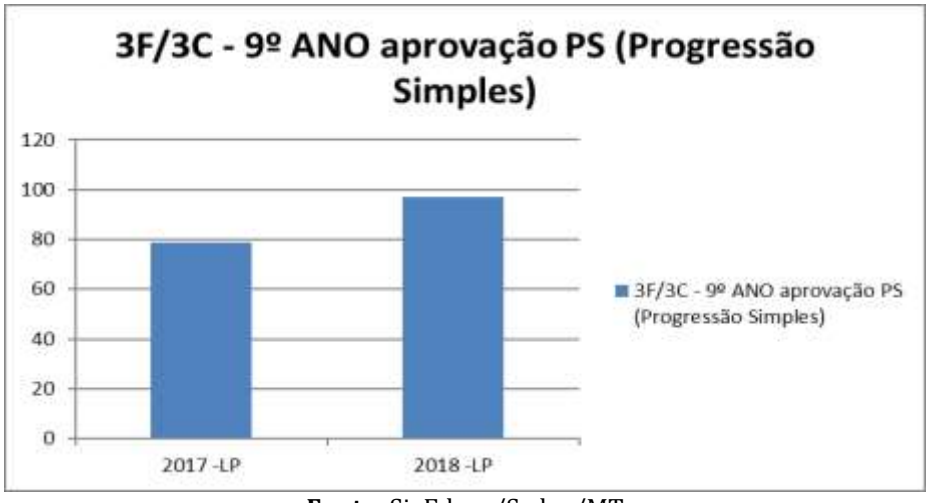
> A metodologia do ensino de leitura e escrita, portanto, deverá refletir a expectativa de que o estudante seja inserido em espaço propício para a discussão, análise e produção oral e escrita, manuseando textos e percorrendo uma trilha necessária para alcançar o status de sujeito de sua própria história, responsável por sua aprendizagem. (SEDUC/MT, 2012, p. 45).

Segundo Kleiman (1996, p. 24), é durante a interação com textos diversos e outros leitores que o leitor mais inexperiente compreende o texto, ou seja, a troca de experiências é fundamental. Quanto mais diálogo e participação, maiores serão as oportunidades de ensino e aprendizagens. Em vista disso, entendemos que é preciso ampliar a quantidade de vivências de leituras, escritas, estudo da língua etc. Sendo assim, "não é necessário anular o sujeito. Ao contrário, é abrindo o espaço fechado da escola para que nele ele possa dizer a sua palavra, o seu mundo". (GERALDI, 2012, p. 130).

Referente as características da produção escolar, Irandé Antunes (2003) ensina o percurso a ser seguido para ensinar a produção escrita na escola: primeiramente, segundo ela, devemos propiciar uma escrita autoral, os Estudantes devem ser incluídos também como autores em situações comunicativas de textos completos e socialmente relevantes; assim como deve dirigir-se a leitores e não somente ao professor; e, finalmente, o professor precisa promover adequadas condições metodologicamente planejadas. A partir daí afirmamos a relevância de estimular e evidenciar a autoria (POSSENTI, 2002; ABAURRE, 2002) nas produções e nos processos de escritura e reescritura dos estudantes.

3 Análise: Os resultados que verificamos

Em 2017, o 9º ano (3ª fase do 3º ciclo) era composto por 03 (três) turmas, totalizando 85 alunos, sendo que desses 18 (dezoito) foram aprovados com PPAP (Progressão com Plano de Apoio Pedagógico) na disciplina de Língua Portuguesa; já em 2018, 70 dos 72 alunos foram aprovados com progressão simples (PS) ao final do 4º bimestre, e apenas 02 alunos aprovados com PPAP.



Fonte: SigEduca/Seduc/MT

Vimos que os resultados alcançados pelas turmas de 9° ano, em 2018 se justificam pelos trabalhos desenvolvidos nas aulas das duas disciplinas, como constatado nos ciclos de acompanhamento quando a equipe pedagógica da CEIn, junto com os coordenadores e orientadores de área avaliam o andamento do projeto (no ano letivo de 2018 foram realizados 3 (três) encontros).

Os ciclos são momentos de diálogos com as equipes gestoras (diretor, secretário escolar, coordenador pedagógico e orientadores de áreas) e aberto aos professores, funcionários e alunos, sobre as ações pedagógicas e de gestão relevantes, que favorecem a aprendizagem dos discentes; as intervenções no processo de ensino para que a aprendizagem se efetive; os índices de aprovação; acompanhamento acadêmico realizado pela família e pelos tutores; as demandas formativas como apoio ao trabalho interdisciplinar do professor. Nesses espaços, constatamos que a disciplina Estudo Aplicado de Língua Portuguesa foi o diferencial para os resultados apresentados no gráfico acima, nas turmas de 9º ano, visto que o trabalho esteve pautado na leitura e produção de textos com viés do letramento.

Com estes apontamentos feitos até aqui, podemos verificar que o diferencial está no fazer pedagógico da escola que se apropriou de metodologias e práticas desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa e estudo aplicado. Sendo possível estudar atos significativos que ocorreram entre sujeitos, visto que existe uma razão para que um discurso e uma estrutura textual se organizem de uma maneira.

As melhores perspectivas no ensino de língua portuguesa fundamentam-se em atividades discursivas e no uso dos textos como base da aprendizagem. Em coerência com o sistema educacional brasileiro, os PCNs (BRASIL, 1998) defendem a diversidade de contatos com textos, o que desfragmenta os conteúdos uma vez que, podem ser abordados de maneira reflexiva e crítica, dando ao aluno oportunidade de contato com a linguagem oral, escrita e visual, objetivando a educação do cidadão. Desse modo, o ensino da língua portuguesa precisa estar voltado para as necessidades e para a realidade do aluno:

> tornando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, as atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva. (BRASIL, 1998, p. 27).

A disciplina possibilita trabalhar com temas contemporâneos, de forma livre e diferente das aulas regulares e/ou das disciplinas da base comum. Este desenho admite aos estudantes desenvolver um olhar crítico, bem como o contato com diferentes espaços, grupos, discursos e linguagens que ampliam o nível de letramento, o repertório cultural e a proficiência na área da linguagem; ainda trazem a proposição de reflexões acerca dos usos de recursos tecnológicos como a internet, redes sociais, elaboração de jornais e publicação de textos, edição de fotos, vídeos e blogs que envolvem uso da língua.

Suas mais relevantes configurações propiciam aos estudantes ampliar o repertório cultural, em vista de que a educação integral, como dito anteriormente, considera o sujeito em sua condição multidimensional: física, cognitiva, intelectual, afetiva, social e ética e, portanto, inserido num contexto de relações.

Os principais motivadores dos resultados foram: a compreensão de quais são as necessidades de aprendizagem dos alunos, bem como em razão da nova perspectiva de ensino de língua que oportunizou aos professores o trabalho com foco na língua viva e em razão dos constantes e diversificados momentos de práticas de leitura e escrita nos espaços da escola. Portanto foi preciso que houvesse uma intencionalidade formativa consubstanciada em planejamento(s) docente(s), acompanhado por uma equipe pedagógica e por encontros coletivos com professores das disciplinas envolvidas, com ações previstas no projeto político-pedagógico da instituição.

4 Últimas considerações

Neste texto tentamos resumir como são encaminhadas as ações pedagógicas da escola estadual de ensino fundamental integral Djalma Ferreira, que em nosso ponto de vista alcançou situações educativas mais próximas do que os documentos oficiais registram como ideais, visto que nos pareceu mais comprometida em ampliar os sentidos e em considerar o sujeito social e os usos que faz da língua.

Deste modo, pretendíamos com os apontamentos discutir e refletir sobre o ensino aprendizagem de língua materna na referida escola e com isso mostrar que para tanto foi preciso avançar na construção de uma identidade de escola fundamental de ensino integral. Os resultados que apontamos são muito relevantes por sabermos das necessidades de aprendizagem das turmas concluintes do ciclo de formação e dos desafios que enfrentam as escolas que recentemente se inserem em projeto que modifica totalmente as suas bases. Porém, como vimos, a escola se assume como espaço de trocas intersubjetivas intensas, buscando caminhos para uma recomposição da sua identidade pedagógica.

Referências

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. (Re)Escrevendo: o que muda? In: ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto.** São Paulo: Mercado das Letras, 2002, p. 61-77.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

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

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 de junho de 2014.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo / Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes, 1996.
LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias De Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

POSSENTI, Sírio. Indícios de autoria. **Perspectiva** (revista do Centro de Ciências da Educação). Florianópolis, v. 20, n, 01, 2002, p. 105-124.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo avaliado**. In. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 311-9.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FRONTEIRAS LITERÁRIAS: A (COSMO) VISÃO DO CENÁRIO CULTURAL EM SINOP

Renata de Melo SOUZA[20]
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa de Pós-Graduação em Letras

RESUMO: Esse trabalho surgiu com o objetivo de levantar as possíveis fronteiras literárias existentes no perímetro urbano de Sinop, a partir dos olhares de dois poetas, um filósofo e sete professoras que residem no munícipio. Em meio às rápidas transformações que a cidade sofre, encontram-se os sujeitos que contribuem para o desenvolvimento desse local, atribuindo sentidos a ele de acordo com suas histórias de vida. O percurso metodológico tem por base a abordagem qualitativa. Já os procedimentos técnicos têm como pressuposto a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. As fronteiras foram apontadas pelos entrevistados por meio de haicais e relatos, com intenção de demonstrar os sentidos que elas representam a partir da realidade urbana dos sinopenses. A pesquisa bibliográfica foi importante para o desenvolvimento da proposta e embasamento teórico sobre a linguagem literária, a história local, cultura, fronteira e o sujeito social. Para fundamentação teórica nos pautamos em Achugar, Bauman, Bosi, Bhabha, Candido, Guedes, Hall, dentre outros. Para chegar às fronteiras literárias existentes em Sinop, discutimos o papel da literatura nesse processo o que resultou nas suas localizações no mapa da cidade, não apenas pelo espaço geográfico, mas pela cultura que atravessam esses espaços.
PALAVRAS-CHAVE: fronteira literária; cultura; sujeito social.

ABSTRACT: *This work arose with the objective of raising the possible literary frontiers existing in the urban perimeter of Sinop, from the view of two poets, a philosopher and seven teachers who have lived in the city. Among the rapid transformations that the city suffers, are the subjects that contribute to the development of this place, attributing meanings to it according to their stories of lives. The methodological approach is based on the qualitative approach. The technical procedures are based on bibliographic research and field research. The boundaries were pointed out by the interviewees through haiku and reports, with the intention of demonstrating the senses that they represent from the urban reality of the sinopenses. The bibliographic research was important for the development of the proposal and theoretical basis on literary language, local history, culture, frontier and social subject. For theoretical bases we observed Achugar, Bosi, Bhabha, Candido, Hall, among others. In order to reach the literary frontiers in Sinop, we discussed the role of literature in this process which resulted in its locations on the city map, not only by geographical space, but by the culture that crosses these spaces.*
KEYWORDS: *literary border; culture; social subject.*

[20] Professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso. Licenciada em Letras pela União de Ensino Superior de Nova Mutum (UNINOVA), especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Faculdade de Sinop (FASIPE). E-mail: melsouzaaugusto@gmail.com. Este artigo faz parte da disciplina Fronteia: História, memória, cultura e identidade, ministrada pela professora Dra. Cristinne Leus Tomé, no programa de mestrado do PPGLetras da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, campus de Sinop.

1 Introdução

Este artigo apresenta uma análise dos haicais elaborados por onze professores que residem em Sinop, com o objetivo de apontar as possíveis fronteiras literárias presentes neste espaço. Essas fronteiras estão relacionadas aos sentimentos que permeiam o SER inseridos neste local.

Com as análises das poesias foi possível apontar no mapa urbano de Sinop, as fronteiras levantadas com intenção de ressignificá-las, sendo possível levantar sentidos desde a época da colonização de Sinop até os dias atuais.

Pensando nesses aspectos, este artigo articular-se-á em quatro tópicos: Um olhar poético sobre Sinop; Função da Literatura na Cultura Brasileira; O sujeito Social e o Local; O delinear da pesquisa e finalizando com as Considerações finais.

Aldeia Mato Grosso
Árvores mortas
Labirintos de madeira
Sonhos esculpidos
Com suor e fé
Paisagem com sede
De homens valentes
Imitadores do Mundo
Tão pequeno, tão perto
Vigiando a respiração
Da mata remanescente
Invasores pós-modernos
Carentes de árvores
De peles-vermelhas
De águas e pássaros
Carentes de paz
[Marli Walker. Pó de serra, 2017, p. 19]

2 Um olhar poético sobre Sinop

Lylia da Silva Guedes já dizia que ao chegar em Mato Grosso em 1983, ainda era considerado um estado misterioso em relação a divisão política e de área de intervenção estatal, contava apenas com vagas noções sobre o seu presente e passado, advindas de algumas informações sobre a expansão da fronteira capitalista, e uma história fragmentada em "ciclos" ou "conjunturas econômicas". Para Guedes (2012, p. 22) "é preciso viver muito um espaço novo para ser capaz de imaginá-lo em uma dimensão que agregue ao imaginado a matéria da história". A autora relata que houve muitas propagandas prometendo progresso para Mato Grosso, liam-se nas placas: *Estrada é Progresso, Saúde é Progresso, Ferrovia é progresso,* etc. e o governador recém-eleito Júlio José de Campos, prometia: *40 anos em 4*, copiando o slogan de campanha à presidência de Juscelino Kubitschek *50 anos em 5.*

Em meio a todas as transformações que o estado de Mato Grosso passava, muitas pessoas continuavam migrando para Sinop, em busca do espaço novo que as propagandas continuavam prometendo, mas agora, com a participação de quem já morava na cidade que espalhavam aos parentes e amigos sobre o seu crescimento acelerado.

Embora houvesse um estímulo quanto à vinda das pessoas para Sinop, cabe a elas a escolha dos caminhos que percorrem e, essas escolhas, de certa forma, estão ligadas à ideia de "pertencimento" e de "identidade", do indivíduo. Deixar seu local de origem em busca de outro nem sempre dá certo. Muitos vieram e ficaram, outros, retornaram. Será que o "pertencimento" e a "identidade" que o sujeito desenvolve consigo mesmo e o local colaboram nesse processo? Segundo Bauman (2005, p. 17),

> O "pertencimento" e a "identidade" não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o "pertencimento" quanto para a "identidade". Em outras palavras, a ideia de ter "uma identidade" não vai ocorrer às pessoas enquanto o "pertencimento" continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa. Só começarão a ter essa ideia na forma de uma tarefa a ser realizada, e realizada vezes e vezes sem conta, e não de uma só tacada.

Um dos entrevistados nesta pesquisa foi o **Sr. Ireneu Bruno Jaeger**, quando perguntado a Ireneu sobre uma fronteira literária que ele visualizava em Sinop, respondeu rapidamente: "identidade". De acordo com o Sr. Ireneu, ele chegou em Sinop no final de 1977, mais precisamente, no dia de natal. Conheceu a cidade por intermédio do irmão Claudino, que na época era desenhista da colonizadora. Devido a problemas de saúde acarretado pelo frio de Curitiba, Sr. Ireneu mudou com a família cá, pois o clima era favorável. Foi com grande carinho por essa terra, que o Sr. Ireneu contou sua história de vida e como ele colaborou com a formação de Sinop. Foi professor e Diretor da Escola Estadual Nilza Oliveira Pipino, Professor e Coordenador do Campus da UNEMAT e ajudou na sua implantação em Sinop, fundador da Academia Sinopense de Ciências e Letras na qual ocupa a cadeira nº 01 (Patrono Mário Quintana), hoje está aposentado, mas nunca deixou de lado seu amor pelas letras, tem 14 (catorze) livros publicados e atualmente leciona aula de *Latim* para alguns seminaristas.

O Sr. Ireneu, que na época lecionava, contou que percebia a questão da "identidade" muito forte durante as aulas, era um contraste entre paulistas, paranaenses, gaúchos, nordestinos e cuiabanos, sendo muito visíveis essas diferenças. Esse breve relato, ora exposto, é para demonstrar o que Bauman (2005) já questiona na citação acima, em relação ao "pertencimento" e à "identidade", que ambos não são sólidos, não são garantidos para a vida toda, pelo contrário, eles são negociáveis, e cabe ao próprio indivíduo decidir os caminhos que percorre e maneira que ele irá agir, que segundo Bauman, são "fatores cruciais tanto para o "pertencimento" quanto para a "identidade". Assim, o processo de migração é um exemplo para observarmos essas situações.

Nos dias atuais, Sinop continua em pleno desenvolvimento, localizada ao norte do Estado de Mato Grosso (MT), Brasil, é polo universitário e do agronegócio, surgiu dentre os vários projetos de colonização no século XX rumo ao Centro-Oeste brasileiro. Quando falamos de colonização lembramos do processo material e simbólico que a constitui. Para Bosi (1992, p. 377),

> A colonização é um processo ao mesmo tempo material e simbólico: as práticas econômicas dos seus agentes estão vinculadas aos seus meios de sobrevivência, à sua memória, aos seus modos de representação de si

> e dos outros, enfim aos seus desejos e esperanças. (...) Não há condição colonial sem um enlace de trabalhos, de cultos, de ideologias e de culturas.

Os migrantes para essa região provavelmente tinham desejos e esperanças de dias melhores e viam neste espaço meios de sobrevivências que o trabalho em solo novo lhes proporcionariam, sem deixar de lado o que Bosi já dizia: *à sua memória e modos de representação de si e dos outros*. Assim, para falar das fronteiras literárias presentes no perímetro urbano de Sinop – Mato Grosso, nos dias atuais, há de se considerar o sujeito social presente nesse espaço e o seu modo de viver e ler esse local. Achugar, (2006, p. 29) relata que "o sujeito social pensa, ou produz conhecimento, a partir de sua "história local", ou seja, a partir do modo que "lê" ou "vive" a "história local", em virtude de suas obsessões e do horizonte ideológico em que está situado".

Pensar o local a partir de fronteiras de sentidos, é pensar também, sobre a cultura presente nele. Bhabha (2013 p. 229) "formulou as estratégias complexas de identificação cultural e de interpelação discursiva que funcionam em nome "do povo" ou "da nação" e os tornam sujeitos imanentes e objetos de uma série de narrativas sociais e literárias". Essas narrativas sociais e literárias continuam se constituindo em Sinop, considerando que o processo migratório nunca parou de ocorrer.

Muitos jovens deixam seus estados, ou suas cidades no próprio estado de Mato Grosso em busca do ensino superior, seja para ingressar nas universidades públicas como a Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT ou a Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, ou ainda as instituições privadas como a Faculdade FASIPE, ou a UNIC Educacional Ltda, que ao finalizarem os estudos, muitos retornam à cidade de origem, já outros criam raízes no solo sinopense.

O agronegócio é outro fator que desperta o desejo de mudança para Sinop. O município continua progredindo e gera muito emprego, mas sem dúvida há muitos problemas relacionados à pobreza, violência, saúde, educação, infraestrutura, dentre outros, típicos do processo de evolução que é manifestada pelas mais diversas situações. Em meio aos avanços e aos desafios que toda cidade enfrenta, a cultura local vai se constituindo. Bhabha, (2013, p. 228) ao falar da localidade da cultura, afirma que,

> Essa *localidade* está mais em *torno* da temporalidade do que *sobre* a historicidade: uma forma de vida que é mais complexa que "comunidade", mais simbólica que "sociedade", mais conotativa que "país", menos patriótica que *patrie*, mais retórica que a razão de Estado, mais mitológica que a ideologia, menos homogênea que hegemonia, menos centrada que o cidadão, mais coletiva que "o sujeito", mais psíquica do que a civilidade, mais híbrida na articulação de diferenças e identificações culturais do que pode ser representado em qualquer estruturação hierárquica ou binária do antagonismo social.

Bhabha (2013) ao propor uma construção cultural de nacionalidade como uma forma de afiliação social e textual, não pretendeu negar a essas categorias suas histórias específicas e significados particulares dentro de linguagens políticas diferentes. A cultura vai ganhando forma de acordo com o tempo, o espaço e os símbolos presentes neles. Ela é coletiva e híbrida e pertence à nacionalidade de seu povo.

Sinop surgiu em meio ao processo de globalização e está sendo formada por povos de várias regiões do Brasil, que trazem consigo suas histórias e significados, e

esses são ressignificados e compartilhados com a população local, por isso, não é possível definir uma cultura específica para esse espaço, mas é possível perceber nele, a simbolização que as diversas culturas representam. Para Bosi (1992 p. 383) "da conjunção de força e forma significante, de eventos e palavra, nasce a simbolização, que se mantém e se transmite na história do culto e da cultura". Já, Achugar (2006), fala de um lugar simbólico, sendo esse afetado pelo geográfico e pelo cultural, porém ambos os autores comungam com a questão simbólica e cultural que representam um determinado lugar.

A globalização atravessa fronteiras, integra e conecta comunidades e foi responsabilizada pelo deslocamento das identidades culturais, no fim do século XX, que segundo Hall (2006, p. 67) ela é,

> Um complexo de processos e forças de mudanças, que, por conveniência, pode ser sintetizado sob o termo de "Globalização". Como argumenta Anthony McGrew (1992), a "globalização" se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado.

Pode-se dizer que Sinop quando foi colonizada e ainda hoje, passa pelo processo de "globalização". A integração de comunidade e as organizações em novas combinações de espaço-tempo é cada vez mais comum em meio à realidade do mundo contemporâneo, que exige cada vez mais estarmos interconectados.

3 Função da Literatura na cultura brasileira

A função da literatura nessa pesquisa é provocar reflexões aos sujeitos entrevistados com intenção de perceberem fronteiras literárias e de sentidos que se encontram no perímetro urbano de Sinop e que para muitos não são percebidas, pois demanda uma leitura de experiências complexas que a literatura proporciona. Nas palavras de Mello (2012, p. 33),

> O aprendizado da leitura é uma experiência complexa e multifacetada, assim como a forma de contato com o texto literário. Contudo, onde quer que ele se dê – no aconchego do lar, na biblioteca, na sala de aula, nos saraus – ou qualquer que seja o suporte do texto – através de contadoras de histórias, de jornais, de livros –, para que ocorra a formação efetiva do gosto pela leitura literária o sujeito precisa emancipar-se de seu contexto original a fim de atingir a autonomia que lhe permita abandonar-se a uma atividade prazerosa e lhe oportunize, simultaneamente, a descoberta de si e do outro.

É preciso ter gosto pela leitura literária, e isso exige do leitor a busca pela autonomia com intenção de perceber as coisas que estão presentes em seu cotidiano e não são ditas. Quando essa atividade se torna prazerosa a descoberta de si e do outro ocorre naturalmente ao leitor. Mas a pesquisa realizada por Mello[21], intitulada *"Da nação*

[21] Francieli Aparecida da Silva Mello, doutora em Literatura Brasileira, pela USP e professora de Teoria da Literatura Infanto-Juvenil, na UFMT.

à região: qual o Brasil? (Relatos de iniciação literária)", aponta que a maioria da população brasileira não pertence à comunidade de leitores. De acordo com Mello (2012, p. 33),

> A experiência de aquisição do gosto pela leitura literária articula dialeticamente o antigo e o moderno, o local e o global, inserindo o sujeito no contexto universal sem que precise abrir mão de suas tradições e senso de pertencimento. O problema é que aqui no Brasil, infelizmente, a maioria da população ainda está bem longe de pertencer à comunidade de leitores.

O não pertencimento à comunidade de leitores, fazem de muitos, sujeitos alienados e os impossibilitam de ter a experiência que a literatura proporciona – o diálogo com o sujeito no contexto universal.

De acordo com Candido (1976), as melhores expressões do pensamento e da sensibilidade têm quase sempre assumido, no Brasil, forma literária e isso foi possível verificar por meio dos Haicais, produzidos para esse trabalho. Candido (1976) registra que literatura tem sido no Brasil, mais do que a filosofia e as ciências humanas, ela é o fenômeno central da vida do espírito.

Para Candido (1976, p. 131) a literatura,

> Se adaptou muito bem a estas condições, ao permitir, e mesmo forçar, a preeminência da interpretação poética, da descrição subjetiva, da técnica metafórica (da visão, numa palavra), sobre a interpretação racional, a descrição científica, o estilo direto (ou seja, o conhecimento). Ante a impossibilidade de formar aqui pesquisadores, técnicos, filósofos, ela preencheu a seu modo a lacuna, criando mitos e padrões que serviram para orientar e dar forma ao pensamento.

A literatura serve para orientar o processo mental, dar forma aos desejos e inquietações que os sujeitos vivem. Candido (1976) afirma que a literatura contribuiu eficazmente para formar uma consciência nacional e pesquisar a vida e os problemas brasileiros.

Mesmo quando se é obrigado a esquecer algo, devido a um determinado processo que a formação humana passa, até esse esquecimento, serve de base para recordar a nação. Em relação a isso Bhabha (2013, p. 260) argumenta que ser obrigado a esquecer se torna a base para recordar a nação, povoando-a de novo, imaginando a possibilidade de outras formas contendentes e liberadoras de identificação cultural. A literatura nesse sentido, contribui para o entendimento desse processo.

4 O sujeito social e o local

A concepção de sujeito adotada nesta pesquisa é a de Hugo Achugar (2006) – que tem como o sujeito o aldeão, sendo esse um grande observador. A imagem do aldeão para o autor, é importante no sentido de aldeanismo e assimila-se ao nacionalismo e ao regionalismo mais do que ao narcisismo. Segundo Achugar (2006, p. 83),

> Entre nós, os latino-americanos de hoje, a imagem daquele aldeão de Martí não desapareceu. A imagem do aldeão vaidoso, centrado na contemplação narcisista de sua própria situação, pode ser reunida sem

> maiores dificuldades m nossas sociedades; para isso, basta ler a imprensa escrita de muitos de nossos países ou considerar a peripécia de alguns presidentes, ou de alguns intelectuais. A imagem do aldeão vaidoso, portanto, é importante para mim em outro sentido – um sentido que eu poderia chamar forte –, em que o aldeanismo assimila-se ao nacionalismo e ao regionalismo mais do que ao narcisismo.

Em meio as conjunturas econômicas lá está ele – o aldeão que observa tudo. Esse aldeão neste momento pertence a aldeia Sinop, que pertence ao estado de Mato Grosso, que pertence ao Brasil e que viaja o mundo todo. É aldeão de todos os lugares.

Aldeão que pertence a um grupo de leitores e que tem a literatura como prática constante em sua vida. Aldeão que possui uma memória pedagógica e que participa das ações do seu contexto local e que contribui para a realização dessa pesquisa.

Hall (2006) ao abordar a questão do "global" e do "local" na identidade dos sujeitos, aponta que o local atua no interior da lógica da globalização. Segundo Hall (2006, p. 78),

> Este "local" não deve, naturalmente, ser confundido com velhas identidades, firmemente enraiadas em localidades bem delimitadas. Em vez disso, ele atua no interior da lógica da globalização. Entretanto, parece improvável que a globalização vá simplesmente destruir as identidades nacionais. É mais provável que ela vá produzir, simultaneamente, *novas* identificações "globais" e novas identificações "locais".

Hall ao dizer que é improvável que a globalização destrua as identidades nacionais, confirmou o que ocorre hoje, pois a globalização possibilita o que ele chamou de *novas* identificações "globais" e novas identificações "locais", situações que percebemos hoje em Sinop e que exemplificamos uma delas, com a chegada vários haitianos para o município, que buscam se firmar nesse espaço, buscando por meio da escola pública reconhecer a Língua Portuguesa, para que haja uma comunicação efetiva com os sujeitos que vivem neste local e que hoje os acolhem.

O sujeito social se constitui pela linguagem e nesse sentindo, o aldeão tido como o sujeito deste trabalho, além de ser observador faz da linguagem literária um arcabouço de significação e representação do mundo que o cerca.

5 O delinear da pesquisa

A ideia dessa pesquisa surgiu durante as aulas da disciplina – Fronteia: História, memória, cultura e identidade, ministrada pela professora Dra. Cristinne Leus Tomé, no programa de mestrado do PPGLetras da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, com o objetivo de levantar as possíveis fronteiras literárias existentes no perímetro urbano de Sinop, a partir dos olhares de três poetas, um filósofo e sete professoras que residem no munícipio. O percurso metodológico tem por base a abordagem qualitativa. Já os procedimentos técnicos têm como pressuposto a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. As fronteiras foram apontadas pelos entrevistados por meio de Haicais e relatos, com intenção de demonstrar os sentidos que elas representam a partir da colonização e a realidade urbana dos sinopenses.

5.1 A poesia

A linguagem vira ferramenta nas mãos do poeta. As palavras ganham vida, forma, som, imagem e se transformam em poesia. No entanto, Bosi (2000) relata que toda grande poesia, nos dá a sensação de franquear impetuosamente o novo intervalo aberto entre a imagem e o som. Mas o autor apresenta uma diferença para o poema. Segundo Bosi (2000, p. 31),

> A diferença, que é o código verbal, parece mover-se, no poema, em função da aparência-parecença. Esse aparecer é, a rigor, um aparecer construído, de segundo grau; e a "semelhança" de som e imagem resulta sempre de um encadeamento de relações, de modos, no qual já não se reconhece a mimese inicial própria da imagem.

A poesia oportuniza o sujeito a ler e a interpretar o mundo soletrando, pelo instrumento que é a linguagem, sendo essa carregada de imagens e sentidos. Para Paz (2012, p. 123) "o homem se derrama no ritmo, marca da sua temporalidade; o ritmo, por sua vez, se declara na imagem; e a imagem volta para o homem sempre que alguns lábios repetem o poema".

A forma poética utilizada pelos entrevistados nesse trabalho foi o Haicai, conhecida por conter estilo simples, sendo composta por três versos poéticos, sendo o primeiro e o terceiro versos composto por cinco sílabas poéticas (pentassílabos ou redondilha menos) e o segundo composto por sete sílabas poética (heptassílabos ou redondilha maior), formando ao todo dezessete sílabas poéticas. Segundo GOGA (1998), esse estilo de produção chegou ao Brasil, em 1919, tendo origem japonesa e suas características principais são a clareza e a forma sucinta de escrever poesia.



5.2 Colaboradores da pesquisa

O **Haicai do Improvisto** ao lado, é de autoria do poeta Vinícius Dallagnol Reis (Nyll M. N. Louie). A imagem é um prédio em construção no município de Sinop e pertence ao acervo particular do autor, o qual escreveu o poema em homenagem aos professores-poetas colaboradores dessa pesquisa.

Foram colhidos haicais de 11 (onze) professores e todos residem em Sinop, porém o

período de tempo que moram no município varia entre 41anos a um mês, no entanto, se sentem bem neste espaço. Há poesia com relatos e outras não e todas atingiram o objetivo proposto ao ver da pesquisadora. Os colaboradores (as) da pesquisa são:

Ireneu Bruno Jaeger: dedicado às Letras, membro da Academia Sinopense de Ciências e Letras, já publicou livros de poesia, contos, crônicas, literatura infantil e romance. Sr. Ireneu contou que fugiu do frio de Curitiba devido a problemas de saúde e veio com a família para Sinop em 1977, chegando no dia de natal. Conheceu Sinop pelo irmão Claudino que era desenhista da colonizadora, o irmão veio no início de 1977. Em Sinop se formou juntamente com a esposa Isabela em Letras. Lecionou e foi diretor da Escola Estadual Nilza Oliveira Pepino, foi um dos que trouxeram a UNEMAT pra Sinop, atuo como professor e coordenador do campus. Fundou a Academia Sinopense de Ciências e Letras e a presidiu. Hoje leciona aula em Latim para alguns seminaristas em sua residência.

Paulo Sérgio Marques: Foi mestre e doutor em Estudos Literários, professor e como autor de poesia e narrativa, utilizava o pseudônimo ficcional de Santiago Villela Marques.

Vinícius Dallagnol Reis: trabalha na área de correção de textos (artigos, monografias e redações ao estilo do ENEM) e de tradução. Quanto à parte artística, embora escreva contos, optou pelo estilo mais conciso da poesia e como autor utiliza o pseudônimo ficcional de Nyll M. N. Louie.

José Aldair Pinheiro: Filósofo, Doutorando em Ciências Ambientais/História Ambiental (UNEMAT) atualmente é professor titular da rede estadual de educação do estado de Mato Grosso, atuando como professor formador no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Sinop - CEFAPRO; professor contratado da UNIC – Campus de Sinop.

Adenilse Silva de Jesus: mestra, professora titular da rede estadual de educação do estado de Mato Grosso, Bióloga, atuando como professora formador no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Sinop - CEFAPRO;

Dioni Emilia Corrêa Boing: professora titular da rede estadual de educação do estado de Mato Grosso, Pedagoga, atuando como professora formador no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Sinop - CEFAPRO;

Élidi P. Pavaneli Zubler: mestra em tecnologia, professora titular da rede estadual de educação do estado de Mato Grosso, Língua Portuguesa, atuando como professora formador no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Sinop - CEFAPRO;

Geovana Portela de Moura: mestra, professora titular da rede estadual de educação do estado de Mato Grosso, Língua Portuguesa, atuando como professora formador no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Sinop - CEFAPRO;

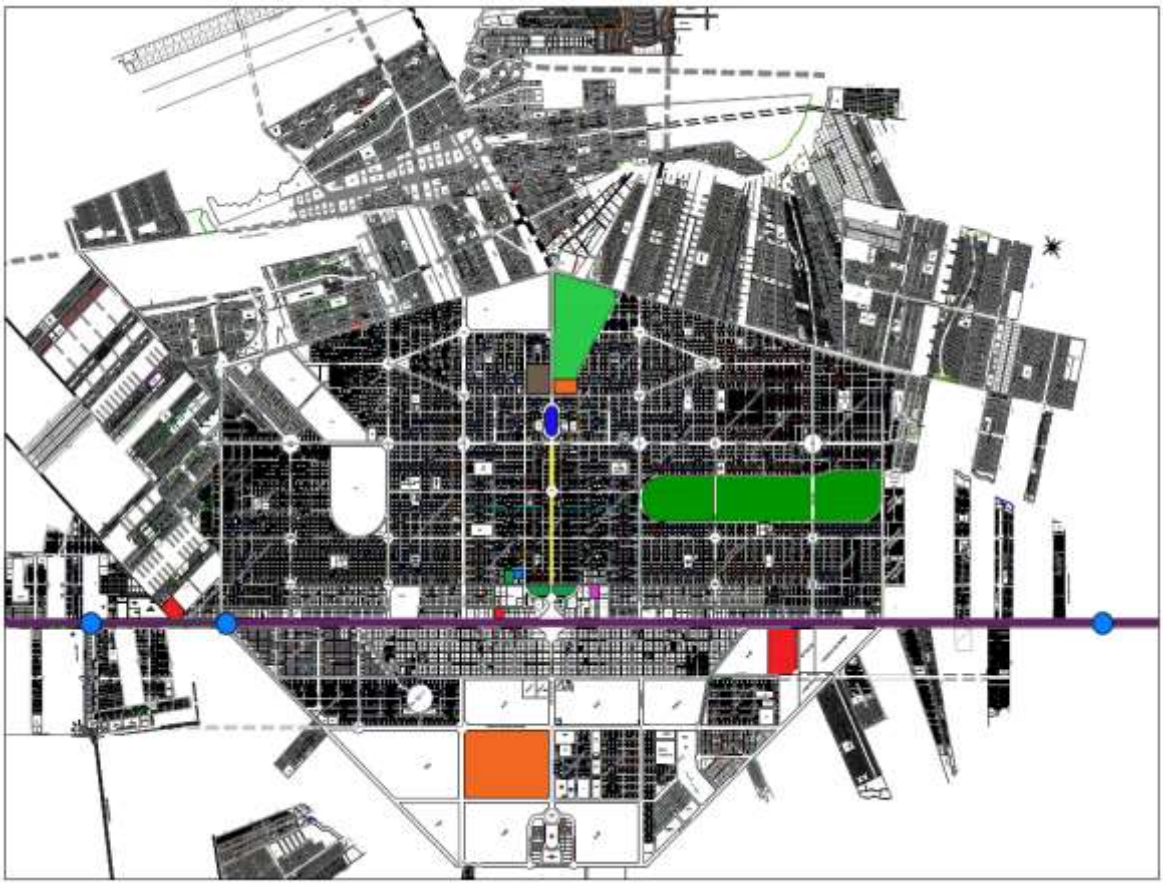
Micheline Nuss Del Quiqui: mestra, professora titular da rede estadual de educação do estado de Mato Grosso, Química, atuando como professora formador no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Sinop - CEFAPRO;

Simone de Sousa Naedzold: Mestrado profissional em Letras – PROFLETRAS/UNEMAT; Professora na Educação Básica do estado de Mato Grosso – Escola Estadual Ênio Pipino.

Teresinha Rosa da Silva: professora titular da rede estadual de educação do estado de Mato Grosso, Pedagoga, atuando como professora formador no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Sinop - CEFAPRO;

Com a análise dos Haicais, foram demarcados no mapa da cidade, os locais que se encontram as fronteiras literárias verificadas, sendo essas divididas por setores. Neste momento contei com o auxílio de uma arquiteta para adaptar ao mapa de Sinop o resultado da pesquisa. Na sequência segue o mapa central com todas as fronteiras localizadas com suas respectivas legendas e posteriormente os poemas com as reflexões.

5.3 Mapa das Fronteiras Literárias: a (cosmo) visão do cenário cultural em Sinop pelo olhar de três poetas, um filósofo e sete professoras



Mapa 1: Visão geral de Sinop - Auto Cad 2019 (24/06/18)
Mylena Mara Boiko Lavratti – Arquiteta: CAU 196549-2



5.4 Entrevista com o poeta Vinícius Dallagnol Reis - Nyll M. N. Louie



Vinícius nasceu em Sinop e sempre morou em Sinop. Ao todo, 26 anos aproximadamente. **Quando perguntei quem é o Vinícius**, ele respondeu que essa é uma "*pergunta difícil...hahaha Disse que acredita que pode dizer brevemente sobre ele a partir da carreira artística e a (breve) carreira profissional. É formado em Letras, e foi no curso que sistematizou o gosto pela literatura e pelas demais artes em geral. A partir do ano em que se formou, optou por não seguir na docência, mas trabalhar mais na área de correção de textos (artigos, monografias e redações ao estilo do ENEM) e de tradução. Quanto à parte artística, embora escreva contos, optou pelo estilo mais conciso da poesia".* **Em seguida perguntei por que Nyll M. N. Louie?** Ele respondeu que esse *é um pseudônimo que ele usa "desde-entre" o Ensino Médio e, aproximadamente, o ano passado (2017). Informou que primeiro surgiu Nyll, na época de Ensino Médio. Depois, bem mais próximos, Louie e, por último, simultaneamente, M. e N.. Nyll deriva do "ní" de Vinícius; Louie é o nome de uma música que ele conhece, da cantora norueguesa Ida Maria; enquanto que M. N. (ou M. e N.) tem várias origens, que vão desde o nome de um álbum que eu mantinha na rede social do Facebook, com fotos (prints) de filmes, passando por um "(im)provável" sonho/pesadelo que tive em 2016, que deu origem ao poema "Elegia para um Apocalipse Interieur ou Sonho XLII", baseado também na música Berceuse, da banda sueca "I Break Horses", até uma abreviatura para o nome (de) "Molly Nilsson", (outra) cantora sueca. Outra vez, percebeu que esse nome integra a família dele: Nyll representaria meu pai, M., minha mãe, N., meu irmão mais velho, e Louie,*

meu irmão mais novo". **Ao conversar com Vinícius sobre fronteiras literárias no perímetro urbano de Sinop, questionei quais seriam elas e como ele as percebem**. Respondeu que *"faz parte da Academia Sinopense de Ciências de Letras, e de certa forma visualiza esta como uma fronteira literária — pois chama a atenção dele o fato de mesmo uma instituição com proximidade ao status quo (diz isso pelo seu caráter acadêmico) vislumbrar certa invisibilidade. Por outro lado, ele pensa um pouco na própria extensão da fronteira do que seja a "Literatura", e passa novamente para o cenário musical (afinal, não foi o Bob Dylan que ganhou o Prêmio Nobel de Literatura em 2016?): o rap é uma dessas fronteiras. Quando comparadas, porém, o raciocínio diz não parecer linear: comenta que de fato, embora mais recentemente, tenha visto uma presença do rap, por exemplo, nas universidades; especificamente, claro, a própria Unemat (minha alma mater) e a UFMT, sobretudo nos saraus organizados em boa parte por-entre os acadêmicos e esses músicos. Mas ainda assim, diz ele, permeia-se uma certa invisibilidade, sobretudo com relação a esses grupos perante o poder público".*

Além dessas fronteiras apontadas por Vinicius, ele elaborou dois Haicais que também demonstram outras fronteiras literárias presentes no centro de Sinop. Comentou que são duas fronteiras de certa forma diferentes. Ou nem tanto. Vejamos:



Imagem 1: Foto do acervo particular do escritor Vinícius Dallagnol Reis (Nyll M. N. Louie) – "Cemitério de Sinop"; A montagem do Haicai com a foto, foi realizada pelo autor.

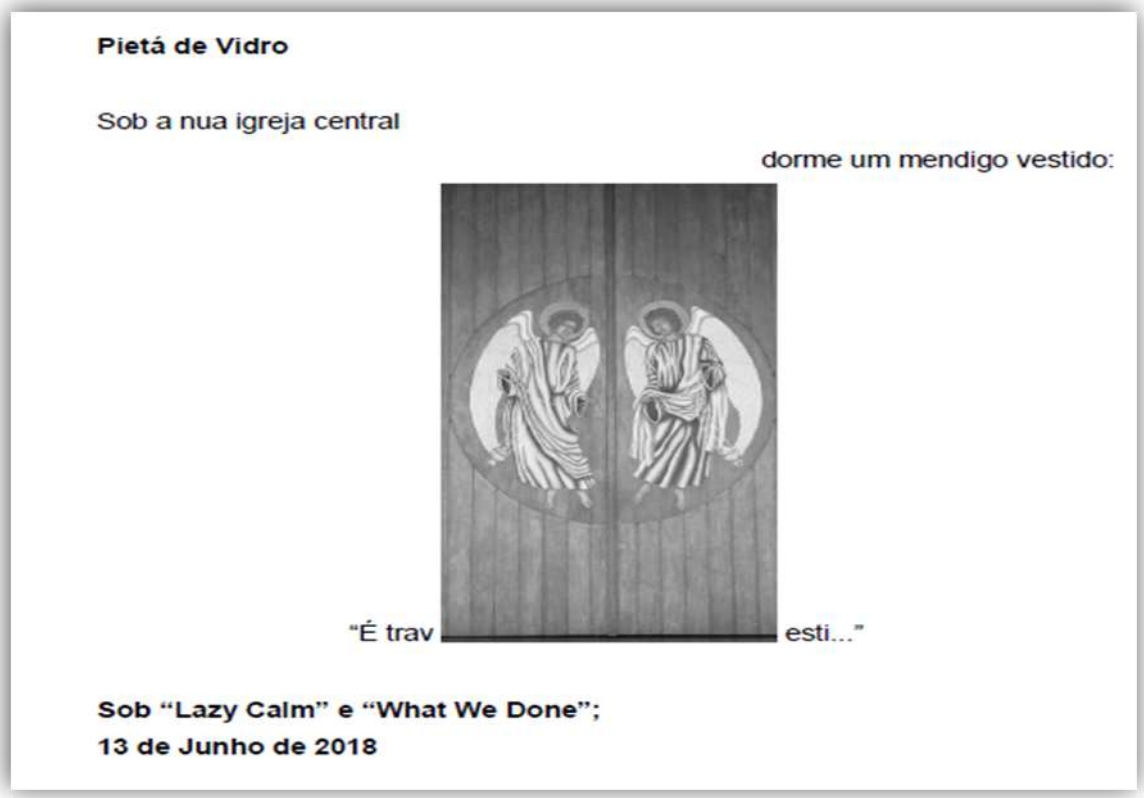


Imagem 2: Foto do acervo particular do escritor Vinícius Dallagnol Reis (Nyll M. N. Louie); Porta da Igreja Matriz de Sinop; A montagem do Haicai com a foto, foi realizada pelo autor.

De acordo com Vinicíus, em ***"Sê três mistérios",*** é realmente este Eu e um Tu que poderia ver primeiro, dado o trocadilho sugerido do título ("Sê três mistérios" / "Sê um mistério" / "Cemitério"). Aí, o Eu e o Outro. *Em* ***"Pietá de Vidro",*** *a priori ele também, sente que o Eu "é" o Outro. Ou melhor, o Outro é também o "meu" Outro, a idealização dele do outro, que, ao seu ponto de vista, para alguém religioso com preconceitos, se faz no binômio de aceitação/recusa, respectivamente, da imagem do anjo/travesti. Reiterando, segundo ele, é como se o tema central dos poemas fosse a Morte e a Sexualidade; ou, em termos psicológicos, não muito precisos (e "inversamente respectivos"), Eros e Tânatos: as pulsões de Vida e Morte. Neles, ele pode rastrear suas memórias: em "Sê três mistérios", o fascínio antigo que sempre teve pelo cemitério de Sinop, aliado a um acidente com perda de memória aos nove anos; e, em "Pietá de Vidro", a própria condição "identitária" bissexual. Ele coloca identitária "entre aspas", pois, conversando com amigos, colocaram dúvidas sobre que seja realmente possível falarem de "indivíduos". Somos bem amplos em nossos "Eus" e "Tus", disse ele.. Logo, o que fica entre eles é esse algo "inominado" que é bem maior do que os próprios "Eu" e "Tu": aquilo que Bataille uma vez chamou de "descontinuidade dos corpos". Se materialmente essa distância é indescritível, justamente por ser infinitamente variável, "idealmente" o é mais ainda. Por último, Vinícius disse que há um outro "entre-eu-e-o-tu" em "Sê três mistérios": na parte da metalinguagem que o toca, o título do poema faz referência, justamente, a fronteira entre os três poemas: o que ele gostaria de ter escrito (com 15 sílabas métricas); o que a norma o dita (17 sílabas métricas) e o que realmente foi escrito (com uma variação entre 14 e 19 sílabas métricas)."* Considerando que essa pesquisa tem como objeto os haicais para localizar as fronteiras literárias, a pergunta a seguir foi fundamental para melhor compreensão do processo de

análise. **A poesia para você tem uma função social nesse processo?** *Ele respondeu que com certeza sim, e aqui voltou à poesia enquanto música. É algo que une as pessoas em torno de uma causa — tento ser o menos "romântico" nessa acepção: é mais uma reunião de pessoas do que de ideias, o que é a melhor de todas as coisas. Nos saraus, ele observa muitos colegas de curso (tanto veteranos como calouros); o pessoal do rap e outros músicos (embora estes primeiros sejam os mais frequentes), amigos de outros cursos, como da área da Psicologia; o pessoal do Skate... e por aí vai. De acordo como Vinícius a poesia tem uma função social na medida em que opera a ocupação dos espaços. Se tem algo que possa ser chamado positivamente — no meio dessa piada que virou nossa política — de "democracia", é isso. Para ele, se a fronteira opera algum sentido negativo, não é negando-a que ela desaparecerá. E cita Jung, "ninguém se torna iluminado por imaginar figuras de luz, mas sim por tornar consciente a escuridão". Continuando o poeta diz que a fronteira ali não aparece simplesmente como linhas que se tangem. É preciso chegar à sua condição de círculo, e até mesmo de espiral: são intersecções. E ele acredita que não é apagando as linhas/círculos/espirais que a gente termina esse desenho; mas sim ocupando-o com os máximos deles/delas, até que não haja espaço em branco".* **Por que as pessoas não percebem essas fronteiras, uma vez que cruzam por elas o tempo todo?** Para Vinícius *talvez essa seja a pergunta mais difícil. Ele responde "gramaticalmente": será que as pessoas cruzam "por" elas, e não propriamente dito "cruzam elas", as fronteiras, diretamente? Ele diz que queria ser um pouco mais (muito mais!) versado em Psicologia para poder responder essa pergunta. Talvez as pessoas andem paralelamente às fronteiras, sem colocar um pé além delas. Uma dessas fronteiras locais, que ele vê direto, é a do cemitério: com a expansão da cidade, o cemitério, que é uma dessas fronteiras mais distantes, está agora praticamente no centro. O que antes era a unha do dedinho do pé do corpo da cidade, hoje é praticamente o seu coração. Ele costuma fazer poemas sobre essa temática. Um deles, chamado "Profundo Sono", diz: "Quando / Os / Olhos / Não / veem, / o coração não palpita: / que / vida / esquisita... / os / mortos / têm," e comenta: "não é à toa que os maiores mitos modernos são os do vampiro e do zumbi". Lidar com as fronteiras parece a ele, em última instância, lidar com a nossa própria morte... e as pessoas meio que esqueceram isso... nem sabe o porquê. Vinícius comentou sobre Ferreira de Castro, o autor que andou pesquisando ultimamente no mestrado, que diz: "durante a vida carregamos diversos cadáveres de nós mesmos." É como se as pessoas estivessem carregando vários e fingissem não apenas "não ver", mas também não sentir o seu cheiro. E finalizou: é bem lembrado dizer que o olfato é o sentido da memória. Das duas uma: ou estamos saturados de memórias; ou simplesmente já a jogamos todas fora..."*

Ao término da entrevista o poeta Vinícius comentou que é muito importante o papel das entrevistas, justamente para avaliar o cenário da cultura sinopense. Para ele, aparentemente, os resultados não podem ser vistos tão rapidamente, é como aquela frase do Guimarães Rosa: "Quando nada acontece, há um milagre que não estamos vendo". É algo que podemos sentir apenas "intuitivamente", por enquanto. A entrevista parece, assim, seguir aquele padrão dos poemas simbolistas, os chamados "cadáveres deliciosos": cada um escreve um verso, uma estrofe, um parágrafo, e ao final, ao falarmos de poesia, teremos mais alguns poemas para ler.

5.5 Os haicais



Vida que passa
Sempre muito distante
Vida devassa

A professora relata que fez esse poema pensando em sua vida pessoal e profissional, considerando que se sente dividida entre a vida pessoal onde vê tudo passar muito rápido e a vida profissional nas ocasiões que viaja a outros municípios, visitando as escolas distantes. Assim ela considera levar uma vida devassa, por não lhe permitir trabalhar no lar. O sentido das fronteiras encontradas é o conflito entre o pessoal e o profissional. Os locais de referência são o CEFAPRO, a BR163 (saída para Santa Carmem, Claúdia e União do Sul) e na Rua das Rosas.

Élidi P. Pavaneli Zubler

Encontros



O tchê do gaúcho
e o cotxipó cuiabano
"tu vai" sulista

O poema segue a métrica estabelecida, sendo redondilha menor no primeiro e terceiro verso, e redondilha maior no segundo. O poeta relata que o sentido estabelecido nos versos são os encontros de culturas que predominam **nas escolas e que estão relacionadas as suas identidades**. Em diálogo com o Sr. Ireneu ele informou que na época em que lecionava era comum perceber essa diversidade cultural entre os gaúchos, os cuiabanos e os sulistas. Os "tchês" possuem sonoridade bem distintas. Fazendo um l*ink* com "os encontros" verificado pelo autor, nota-se outro ponto visível de encontros de culturas em Sinop sendo na **Praça da Bíblia**, um ambiente de lazer para passar as tardes de domingos. Uma fronteira no coração da cidade, carregada de poesia

Ireneu Bruno Jaeger



Escolho resistir
Barreira encontra
Crescer, ir e florir

Segundo o relato da professora, atravessar os portões de uma faculdade pública sempre foi uma barreira, no sentido de pensar que seria algo difícil. Quando fez uma especialização em sua área (Letras), teve a primeira sensação agradável de estar naquele ambiente, já que o pertencia, contudo, ainda se sentia não merecedora, uma vez que a especialização era paga e o

processo seletivo não excluiu ninguém. Estava construído em seu imaginário que aquele lugar era para as pessoas especiais, que conseguiram passar por um ardo e doloroso processo de seleção. Somente se sentiu realizada, ao conseguir, no mestrado, entrar nesta instituição, foi uma felicidade enorme, porém depois que passou a euforia da comemoração, se pegou pensando se não teve erros no processo, pois "ela" havia conseguido. Ninguém da banca a conhecia, não tinha trabalhos publicados, não pertencia a um grupo de estudos, estudou a graduação numa universidade particular e morava no interior...e pensava: *Como "eu"?* Havia sofrido muito com os preconceitos de alguns colegas e ainda lidava com os seus próprios preconceitos, por pensar que não conseguiria. Geovana conclui dizendo: *"percebi depois de alguns meses que a barreira não era apenas física, econômicas, sociais ou culturais, havia uma barreira maior a ser rompida: a criada em minha mente".* **As fronteiras** aqui presentes são **"Resiliência e obstáculos"** que ela encontrou no decorrer de sua formação e apontou as **universidades públicas** para demonstrá-las.

Geovana Portela de Moura



A bailarina pula
dança
se esmera
Com um passo cobre a terra.

De acordo com o relato da professora, é muito frágil ainda a cultura da dança em Sinop. São poucos os espaços em que possamos encontrá-las. Temos a escola Art Ballet; o Ballet Regina Pacis; o Atitude estúdio de Ballet; Marcelo Santos dança de Salão. A Escola Art Ballet, por exemplo, oferta Jazz, Ballet Clássico, Dança do Ventre, Street Dance, Danças Moderna, Contemporânea e de Salão, Sapateado. E ainda, pintura em tecido, teclado e teatro. Essas são instituições particulares que cobram pela oferta dessas modalidades. A professora explica que Secretaria Municipal de Artes de Sinop também se destaca na oferta gratuita de Ballet. Essas instituições são **fronteiras culturais artísticas** porque estão na vanguarda da cultura da dança em Sinop, Mato Grosso.

Simone de Sousa Naedzold



Você vai, ela fica
Onde tudo que há
Se quantifica

Segundo a professora a fronteira utilizada nesse poema tem relação com a elite de Sinop e a classe de proletariados. Ela aponta a **avenida Júlio Campos** com seus vários comércios que atendem a classe rica e a classe pobre. Ela comentou em seu relato que é um local que circula muitas pessoas, entretanto, nem todos adentram nos comércios. Um espaço bem visível que marcam as diferenças.

Para a professora, pode ser considerada uma fronteira subjetiva do consumidor, onde o consumo de determinada marca remete à sensação de satisfação e pertencimento de uma

classe social abastada, e do outro lado, a classe social de baixa renda, que consome "roupas" inferiores e baratas. A desigualdade sócio-econômica é bem visível nessas situações.

Dioni Emilia Corrêa Boing

Formação Continuada



Os professores e a necessidade de formação contínua
Seguem em processo de ensinar e aprender
Buscando em sua prática transcender...

Ecologia
A necessidade de cuidar e de olhar
Em cada árvore existe um ecossistema
Sempre presente este tema...

A professora relata que as fronteiras se apresentam de diversos formatos e diferentes ambientes. No ambiente profissional pode ser citada duas fronteiras, a primeira, mais ampla, refere-se à "formação continuada" que se apresenta com diversas concepções, autores e entendimentos. Muitos desafios pairam em relação ao tema quanto a compreensão da necessidade da formação contínua e a de importância de transpor os estudos realizados, para o fazer pedagógico.

Continuando no local de formação, a professora visualiza neste espaço profissional a segunda fronteira a dos diferentes olhares para a "ecologia" das árvores e o tratamento realizado com elas. Árvores consideradas como sujeira, que suas folhas entopem telhado, mas estas nos presenteavam com a beleza de suas flores e gostosura de seus frutos. Hoje, nos deparamos com seus troncos secos, sem folhas, aparentemente sem vida. E o que permanece é a lembrança, de um passado não muito distante, do vermelho das flores do Flamboyant e do doce sabor do fruto da manga.

Adenilse Silva de Jesus



BR 163

caminho do escambo
a cáfila vai
e vem escambar

A professora relata que a BR163 é a via de progresso para Mato Grosso. Nela o vai e vem de mercadorias é constante. Ao mesmo tempo que unem fronteiras ela também as separas. Essas fronteiras vão além das fronteiras geográficas presente em seus caminhos, mas, sobretudo, dizem respeito a fronteira do "ser", o ser que busca um espaço melhor para viver e romper as fronteiras que ele mesmo criou e idealizou. A BR163 também é a fronteira entre a vida e a morte. Morte dos povos que habitavam no trajeto, morte da biodiversidade, dos recursos naturais, e de muitos trabalhadores. Vida, porque nasceu novos sistemas, pessoas, economia, negócios, vida melhor. Fronteira que divide a cidade de Sinop e estabelece sentidos àqueles que as observam.

Micheline Nuss Del Quiqui

HIBERNAÇÃO



morto, o tronco espera
no sono azul de outro outono
sonha a primavera
(Santiago Villela Marques - Parte XII do poema "Roma Amazônica", *Três tigres trêfegos*)

IDÍLIO AGRÍCOLA EM HAICAI

Sol de latifúndio.
Na areia, a bala semeia
os ossos de um índio.
(Santiago Villela Marques - *A Musa Corrupta*, no prelo)

Segundo o poeta Santigo, os haicais estão ligados a temática da colonização de Sinop. Analisando-os é possível inferir que a BR163 é uma fronteira que possibilitou acesso a esse novo espaço que surgia ao norte de Mato Grosso, porém outros sentidos encontram-se presente em seus versos. Em "Hibernação" há uma crítica em relação a destruição das florestas, árvores imponentes queimadas, para dar passagem ao progresso, restando apenas esperar. Assim, é a vida, enquanto dormimos sonhamos com as "primaveras", flores em vida, oportunidades de crescer e de ter dias melhores. Já em "Idílio Agrícola em Haicai", essa colonização foi marcada com a morte e tomadas de terras que custou a vida de muita gente. Os índios nesse caso, estão entre os mortos. Muitas balas foram semeadas para garantir a "força", terras que pertenciam ao outro. Quem é esse outro? Ficou apagado para sempre na areia, sob o sol de latifúndio.

Santiago Villela Marques



Espaço de Consumo

Multidão noite e dia
consumo, passeio, consumo, diversão, consumo...
no grande supermercado

Segundo relato da professora o Machado Supercenter, juntamente com o Atacadão e a HAVAN, formam uma fronteira bem visível em Sinop, que é o "consumo". Muitas pessoas de outros municípios se deslocam a Sinop para gastar, acreditando que aqui o custo é menor. Na ocasião, algumas delas veem o Machado SuperCenter como um ponto de lazer, por ter cinema e praça de alimentação. Os sinopenses também gostam de passear naquele local e encontrar com amigos.
Assim o Machado Supercenter, a Havan e o Atacadão são considerados "templos" para realizar sonhos de consumo. A HAVAN, satisfaz as necessidades básicas e fúteis dos consumidores.

Terezinha R. Silva



Parque florestal
Na memória tu vives
Neste espaço te encontro
No futuro tu serás?

Segundo relato do professor, o Parque Florestal de Sinop, é hoje uma das fronteiras literárias mais visíveis de Sinop. Carregado de poesia que refresca e purifica a vida dos sinopenses. É um contraste entre o SER e o TER. O "ser" cada vez mais busca o "ter" e esquece das coisas simples e bela que são essenciais à vida. No corre-corre da cidade, estão ligados no modo automático, como se fosse tudo programado. É necessário desautomatizar e sentir o que a cidade de belo tem a nos oferecer. O Parque Florestal oportuniza reviver o que um dia foi Sinop, restando saber se no futuro, haverá essa oportunidade.

José Aldair Pinheiro

5.6 Análises dos haicais

Entende-se por fronteiras literárias os sentidos dados a elas pelos escritores dos haicais, com objetivos de perceber o que determinados espaços, localizados no perímetro urbano de Sinop, significam para eles. A literatura, neste sentido, contribuiu com as reflexões possibilitando vermos a realidade do cotidiano de Sinop se materializar em poesia.

Vale registrar que nem todos os haicais presentes neste artigo, contém a métrica estabelecida, sendo cinco sílabas poéticas (redondilha menor) no primeiro e terceiro versos e sete sílabas poéticas no segundo verso, no entanto, os autores seguiram a característica de três versos poéticos.

A análise aponta que as fronteiras encontradas: unem e separam pessoas; demarcam diferenças sociais; traz progresso e morte; questionam o capitalismo local; aborda a questão de identidade; da diversidade cultural; da formação continuada (professores); ecologia; mistério e religião; da dificuldade em cursar um ensino superior público; do conflito entre o lado profissional e pessoal (pouco tempo com a família); traz a reflexão de que é difícil para alguns manter as árvores em determinados espaços, pois essas sujam o ambiente, ou quebram as telhas e a solução é derrubá-las em vez de manter sua poda; aborda a cultura da arte por meio da dança, sendo essa um ponto positivo e de vanguarda no município. A Academia Sinopense de Ciências e Letras, também foi apontada como uma fronteira literária, por ser de caráter acadêmico acaba sendo vislumbrada por poucos, a maioria dos sinopenses não sabem da sua existência. O cenário musical foi outra fronteira literária apontada e o estilo musical *rap,* o representou, pois em tempos passados não se ouvia esse estilo de músicas e hoje, tanto a UNEMAT, quanto a UFMT promovem saraus organizados pelos acadêmicos.

6 Considerações finais

As análises demonstraram riqueza de sentidos nos espaços apontados pelos entrevistados, sendo consideradas fronteiras literárias devido conter uma história do local e por fazer parte de seus contextos de vidas.

Nos haicais se manifestam as culturas e a plenitude poética ao retratar os sentidos que essas fronteiras representam em suas vidas e na vida de outras pessoas. O papel da literatura nesse processo foi primordial para a localizações no mapa da cidade, essas fronteiras, não apenas pelo espaço geográfico, mas pela cultura que atravessam esses espaços. Assim, a literatura contribuiu significativamente no processo de ressignificação do local a partir dos olhares dos poetas e dos professores que vivem nesse contexto, afinal é por meio desses profissionais que a nossa história se forma e se constitui.

Referências

ACHUGAR, Hugo. **Planetas sem boca:** escritos efêmeros sobre arte, cultura e literatura. Tradução de Lyslei Nascimento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BHABHA, Homi Kharshedji. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Áliva, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 2ª. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. 4ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____ **O ser e o tempo da poesia**. 8ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade:** estudos de teoria e história literária. 5ª. ed. revista. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

GOGA, H. Masuda. ***O haicai no Brasil*.** São Paulo: Aliança Cultural Brasil-Japão, 1988.

GUEDES, L. S. **Sertão, fronteira, Brasil**: imagens de Mato Grosso no mapa da civilização. Cuiabá: Entrelinhas, 2012.

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

MELLO, Francieli Aparecida da Silva. NA NAÇÃO À REGIÃO: QUAL O BRASIL? (RELATOS DE INICIAÇÃO LITERÁRARIA). In: **Culturas e Identidade:** entre o regional e o local. Organização: Mário Cezar Silva Leite; Cristina Campos. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2012.

PAZ, O. **O arco e a lira**. Tradução Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

WALKER, Marli. **Pó de Serra:** poemas. 2. ed. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2017.

HAICAI: UMA PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL E DIVULGAÇÃO NA *INTERNET* E NAS REDES SOCIAIS[22]

Márcia Aparecida Moraes DOMICIANO
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa de Mestrado Profissional em Letras

RESUMO: Este artigo é resultado de um trabalho realizado com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Alta Floresta-MT. Teve como objetivo incentivar os alunos a produzirem textos e a divulgar as produções textuais realizadas na escola, em redes sociais, na *internet*. Como referencial para fundamentar novas tecnologias e ensino, *internet* e redes sociais apoiou-se em: Marcuschi (2010); Lorenzi e Pádua (2012); Benevenuto (2010); Pereira; Pereira e Pinto (2011); Ciribeli e Paiva (2011). Para a realização do estudo foi aplicado um questionário para a turma a respeito de seus afazeres fora da escola e o uso de meios digiatais, a *internet* e as redes sociais; também leram artigos a respeito da influência das redes sociais na vida das pessoas, principalmente dos jovens e escreveram um projeto que resultou no trabalho da feira do conhecimento da escola. Também para o incentivo de publicação de produções textuais foram estudados e produzidos haicais com o tema "Animais da Amazônia", dessas produções foram produzidos *slides no Power Point*, além disso, foi feito um vídeo no *Movie Maker* para ser publicado. Os alunos apresentaram os resultados da pesquisa e as produções na Feira do Conhecimento da escola e foram classificados em primeiro lugar para a Feira Municipal de Alta Floresta. Com os resultados da pesquisa, verificou-se que, ao contrário do que se pensava, os alunos preferem os jogos dos meios digitais às redes sociais, mas os que usam as redes sociais preferem o *Whatsapp* e o *Facebook*. Outra questão é que os alunos não se interessavam pela publicação de suas produções, no entanto, depois das produções concluídas, houve interesses em ver os textos publicados, tanto que fizeram projetos de produzirem um *blog* da turma, com intenção de divulgarem os haicais que produziram e os próximos que produzirão, ou seja, foram motivados a escrever.
PALAVRAS-CHAVE: redes sociais; produções textuais; haicais

ABSTRACT: *This article is the result of a work carried out with students of the 7th year of elementary school at a municipal school in Alta Floresta-MT in 2018. Its objective was to encourage students to disseminate textual productions at school and also to produce texts to publish on the social networks. As a benchmark for founding new technologies and teaching, internet and social networks was based on: Marcuschi (2010); Lorenzi and Padua (2012); Benevenuto (2010); Pereira; Pereira and Pinto (2011); Ciribeli and Paiva (2011). To carry out the study, a questionnaire was applied to the class regarding their activities outside school and the use of digital media, the internet and social networks; also read articles about the influence of social networks on the lives of people, especially young people, and wrote a project that resulted in the work of the school's knowledge fair. Also for the encouragement of publication of textual productions were studied and produced haiku with the theme "Animals of the Amazon", of these productions were produced slides in Power Point, in addition, a video was made in Movie Maker to be published. The students*

[22] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

presented the results of the research and the productions at the Knowledge Fair of the school and were ranked first for the Municipal Fair of Alta Floresta. With the results of the research, it was found that, contrary to what was thought, students prefer digital media games to social networks, but those who use social networks prefer Whatsapp and Facebook. Another issue is that the students were not interested in publishing their productions, however, after the finished productions, there were interests in seeing the published texts, so much so that they made projects to produce a blog of the class, with the intention of divulging the haikis that produced and the next ones that will produce, that is, they were motivated to write.
KEYWORDS: *social networks; textual productions; haiku.*

1 Introdução

O artigo em questão versa sobre os resultados de um estudo realizado com alunos do 7º ano de uma escola municipal de Alta Floresta – MT, no qual houve uma junção de atividades sugeridas pelo livro didático "Projeto Teláris: 7º ano – Ensino Fundamental Anos Finais – Língua Portuguesa" a respeito de haicai e da ideia de uma das alunas, quando foi questionado sobre o tema que a turma queria para fazer a feira do conhecimento, sendo que o tema "a influência das redes sociais em nossas vidas" foi acatado pela maioria dos alunos. A partir do estudo desses dois temas, fez-se uma fusão em que resultou em sugestões de trabalhos para incentivar os alunos nas produções de textos, assim como a realizarem leituras diversas e aproveitarem a *internet* e as redes sociais que tanto gostam para divulgarem as produções textuais realizadas por eles.

Observando que atualmente professores sentem-se incomodados com o rumo que os jovens estão tomando, pois, a influência das novas tecnologias está sendo muito grande, em que a utilização dos meios digitais está substituindo antigas atividades de lazer como conversar com amigos frente a frente, brincar com jogos populares, ler livros impressos, passear etc. Por um lado, tal incômodo tem fundamento, pois geralmente o uso desses meios está desviando os jovens dos estudos, isso de acordo com as metodologias adotadas nas escolas, assim professores não aceitam o uso de celulares durante as aulas, alegando que os alunos têm a atenção desviada. No entanto, por outro lado, se as escolas adotassem metodologias que utilizassem os meios digitais, poderiam unir o interesse dos alunos ao ensino e à aprendizagem.

Desse modo, com o objetivo de incentivar os alunos a divulgarem as produções textuais que realizam na escola e a produzirem textos para publicarem nas redes sociais, iniciaram-se as atividades.

A partir de então, os alunos começaram a pesquisar sobre o assunto, assim como responderam a um questionário para direcionar o trabalho. Dessa maneira buscou-se investigar o que os alunos estão acessando nos meios digitais e se todos têm esse acesso, além de verificar se os mesmos estão sabendo usar esses meios, já que é necessário saber aproveitá-los para melhorar a vida das pessoas. E como incentivo para produzirem textos, foram realizadas aulas voltadas ao estudo e produção de haicais. Os alunos produziram haicais com o tema "Animais da Amazônia" e com eles foi editado um vídeo no *Movie Maker* para ser publicado no *Facebook* da escola, comprovando, assim que podem publicar suas próprias mensagens, sem ser necessário ficarem copiando de outras pessoas. Concluído o estudo e organizado a apresentação em *slides* no *PowerPoint,* os alunos apresentaram durante a feira do conhecimento da escola,

observando que o trabalho foi classificado em primeiro lugar para ser apresentado na Feira do Conhecimento Municipal de Floresta (FEMUCEB).

2 As novas tecnologias e o ensino

Diante do uso das novas tecnologias, principalmente aquelas que dão acesso à *internet*, percebe-se muitas mudanças no cotidiano, pois já não se consegue mais ter as mesmas rotinas, especialmente nas salas de aulas, já que os alunos têm demonstrado outros interesses muito diversos de tempos anteriores, pois hoje as leituras mudaram, as formas de pesquisar, de interação e comunicação, estando todas relacionadas às novas tecnologias. Como diz Marcuschi (2010, p. 16) "a Internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo. Se bem aproveitada, ela pode tornar-se um meio eficaz de lidar com as práticas pluralistas sem sufocá-las [...]".

Desse modo, no contexto atual, percebe-se que uma nova modalidade de textos está invadindo o mundo e não podemos fugir dessa realidade, portanto o que resta às escolas e aos professores é vincular seus planejamentos e metodologias às novas tecnologias, pois só assim se conseguirá a atenção e interesse dos alunos. E isso é fácil de entender, de acordo com Marcuschi (2010, p. 16),

> Pode-se dizer que parte do sucesso da nova tecnologia deve-se ao fato de reunir em um só meio várias formas de expressão, tais como texto, som e imagem, o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo na natureza dos recursos linguísticos utilizados. A par disso, a rapidez da veiculação e sua flexibilidade linguística aceleram a penetração entre as demais práticas sociais.

Assim, acredita-se que a leitura e a produção de textos, em que envolve a escrita, imagens e som, serão de grande incentivo para que os alunos desenvolvam seus conhecimentos escolares. Para tanto se destaca também o que citam Lorenzi e Pádua (2012, p. 37),

> A presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação. Cada vez mais elas fazem parte de nosso cotidiano e, assim como a tecnologia da escrita, também devem ser adquiridas. Além disso, as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades. Tais procedimentos passam a exigir o desenvolvimento de diferentes habilidades, de acordo com as várias modalidades utilizadas, criando uma nova área de estudos relacionada com os novos letramentos – digital (uso das tecnologias digitais), visual (uso das imagens), sonoro (uso de sons, de áudio), informacional (busca crítica da informação) – ou os múltiplos letramentos, como têm sido tratados na literatura.

Portanto, confirma-se a ideia de que as novas tecnologias, principalmente a *internet,* devem ser valorizadas no processo de ensino e de aprendizagem, pois conforme Pereira; Pereira e Pinto (2011, p. 6), os meios digitais e a *internet*

> têm um impacto muito maior que qualquer outro meio na forma como as crianças leem, aprendem, comunicam e se relacionam com os outros e com o mundo. [...] formar eficazmente para uma utilização crítica das redes sociais passa, antes de mais, por educar as crianças num sentido muito mais amplo do que numa perspectiva meramente tecnológica.

Desse modo, usar os meios digitais e a *internet* durante as aulas é uma forma de atrair a atenção dos alunos e levá-los a um entendimento maior dos conteúdos.

3 As redes sociais

Atualmente fala-se bastante a respeito de redes sociais, mas o que vem a ser uma rede social? De acordo com Pereira; Pereira e Pinto (2011, p. 4), "a ideia de *rede social* não é nova nem actual, na verdade, é um conceito usado há já mais de um século para designar as relações estabelecidas entre elementos de um determinado sistema social".

Definindo Rede Social, a partir das novas tecnologias, pode-se dizer que segundo Benevenuto (2010, p. 4), "o termo rede social *online* é geralmente utilizado para descrever um grupo de pessoas que interagem primariamente através de qualquer mídia de comunicação". Ou seja, é "um serviço *Web* que permite indivíduos (1)construir perfis públicos ou semipúblicos dentro de um sistema, (2)articular uma lista de outros usuários com os quais compartilham conexões e (3)visualizar e percorrer suas listas de conexões e outras listas feitas por outros no sistema".

Pereira; Pereira e Pinto (2011, p. 4) afirmam que o conceito de rede social aplicado à *internet* significa "uma estrutura constituída por pessoas ou organizações que partilham interesses, motivações, valores e objetivos comuns. Este sistema de rede é criado e mantido através da comunicação partilhada pelos seus membros".

Quanto aos motivos que levam os usuários a utilizarem as redes socais, de acordo com Benevenuto (2010, p. 12), são para conexão social, compartilhar interesses, compartilhar e recuperar conteúdos, navegar na rede social e atualizar o estado atual.

Hoje em dia, há variados tipos de redes sociais, ou seja, complexos de relações entre pessoas, proporcionando interação e comunicação de diferentes partes do mundo. Podemos citar *Facebook*, *Whatsapp*, *Twitter*, *Instagram*, *Snapchat*, *Youtube* etc. Assim não se pode perder oportunidades de aproveitar os benefícios trazidos por tais redes, segundo Pereira; Pereira e Pinto (2011, p. 3),

> Nos últimos tempos, tem se assistido a um crescimento exponencial do uso das redes sociais, sendo inegável o seu impacto no processo de socialização e de comunicação dos públicos que as utilizam. Tal como acontece com os meios de comunicação tradicional, não interessa olhá-las de costas voltadas e com desconfiança, uma atitude desta natureza só poderá levar a desperdiçar um recurso e um meio de presença inegável na vida quotidiana.

A respeito das redes sociais e a importância que as mesmas adquiriram, Ciribeli e Paiva (2011, p. 3) também as confirmam como existentes nos mais variados lugares e são formadas por "pessoas ou organizações que partilham valores e objetivos comuns. Não são limitadas a uma estrutura hierárquica ou meio e podem estar na escola, no trabalho, na música, na política e até mesmo na família". Assim, utilizar meios digitais, a *internet* e as redes sociais no processo de ensino e de aprendizagem é uma maneira de

incentivar os alunos nos estudos, proporcionando-lhes a junção do necessário ao que gostam de fazer.

4 Resultados do questionário sobre o uso das redes sociais

Os alunos do 7º ano responderam a um questionário com o interesse de saber se eles estão acessando *internet* e usando as redes sociais, e ainda, como estão usando essas mídias. Dessa forma, fez-se uma estatística em quantidade de alunos e porcentagem. A turma tem 19 alunos e todos responderam ao questionário (100%).

Quanto à primeira questão, em que se perguntou "quando você não está estudando na escola, o que você faz na maior parte do seu tempo?", foram apresentadas algumas alternativas para marcarem uma, no entanto marcaram mais de uma, assim fez-se o levantamento com todas as opções marcadas pelos alunos, dessa forma não se pode contabilizar 19 respostas para a questão. Das opções respondidas a que mais foi assinalada é usar o celular com 11 respostas (58%); em seguida, ajudar nos afazeres de casa com 10 respostas (52%); brincar, 09 respostas (47%); ler livros, 05 respostas (26%); estudar conteúdos da escola, 03 respostas (16%); usar computador, ver TV e jogar videogame, com 02 respostas cada (10%); e ler e-book com 01 resposta (5%).

Ao serem questionados sobre o que mais fazem quando estão utilizando computadores ou celulares, também com mais de uma alternativa marcada por cada aluno, observa-se que a maioria dos alunos joga, sendo 16 deles (84%). Essa resposta foi surpresa, pois de acordo com o tema inicial do trabalho, acreditava-se que o uso das redes sociais seria o mais citado, observando que apenas 05 alunos citaram essa opção (26%). Outros 04, disseram que pesquisam e estudam (21%); 02 responderam que buscam estar informados (10%); 02 disseram que veem vídeos do *Youtube* (10%); e 01 ouve música (5%).

Com o foco no tema inicial, questionou-se qual a rede social que eles mais usam. Observando que o *Whatsapp* foi o mais citado, com 10 respostas (52%); depois foi o *Facebook*, com 08 respostas (42%); o *Snapchat*, com 04 respostas (21%); o *Youtube* com 03 respostas (16%); o *Instagram* com 02 respostas (10%); e 03 deles não usam redes sociais (16%).

Ao serem questionados sobre o porquê de gostarem de usar as redes sociais, obteve-se respostas variadas, sendo que 04 disseram ser legal (21%); 03, que gostam de se comunicar (16%); e, com 02 respostas cada, houve tirar fotos, assistir séries, estudar, ficar informado (10%); e outros com uma citação cada como baixar vídeos, ver vídeos engraçados, ver fotos de roupas e lugares, postar fotos, jogar, ver fotos de parentes e amigos, ver *memes* (5%); e houve 03 alunos que não usam as redes sociais (16%).

Ao serem questionados se, quando realizam produções de texto, gostariam que fossem publicadas em redes sociais, para que outras pessoas tomassem conhecimentos de suas criações, 09 deles disseram que sim (47%) e 10 que não (53%).

Quanto à pergunta "você já tinha pensado na possibilidade de publicar suas próprias produções textuais, em vez de copiar de outras pessoas?", 09 disseram sim (47%) e 10 disseram não (53%).

E quanto à questão "você acredita que seja possível realizar publicações de seus textos na *internet,* em redes sociais", 15 disseram sim (79%), e 04 disseram não (21%).

Com os resultados obtidos, percebe-se que a maioria dos alunos gostam mais de jogar em meios digitais e na *internet* a utilizar as redes sociais. Contudo, mesmo não sendo a preferência da maioria, as redes sociais são acessadas e o *Whatsapp* e *Facebook*

são as preferidas. Outro fato interessante é observar que os alunos ainda se envolvem com outras atividades além do uso dos meios digitais.

5 Haicai

O haicai é um tipo de poema que se originou no Japão com algumas regras a serem seguidas. A partir do século XX, foi inserido no Brasil, tendo inúmeros poetas brasileiros que escrevem haicais. No entanto as regras originais japonesas foram modificadas e adaptadas de acordo com cada poeta. Observa-se, no entanto que esse tipo de poema deve ter como tema principal a natureza, mas já não se enfatiza as estações da natureza como nos originais. Quanto ao formato, deve ter 17 sílabas, sendo distribuídas em 5, 7 e 5 sílabas em 3 versos. Não há obrigações de rimas, sendo opcional.

Desse modo, a partir de estudos e atividades propostos pelo livro didático "Projeto Teláris: 7º ano – Ensino Fundamental Anos Finais – Língua Portuguesa", os alunos estudaram sobre o formato do haicai, sua origem e fizeram atividades de compreensão de alguns haicais. Depois estudaram a métrica poética com atividades de metrificação. Também foram exibidos em *PowerPoint* imagens de haicais variados e também um vídeo com haicais, servindo esses de modelos e inspiração para os alunos produzirem seus próprios haicais e editarem um vídeo para publicarem em redes sociais.

Em seguida, com o tema proposto "Animais da Amazônia", foram distribuídas imagens de animais da Amazônia para cada aluno produzir um haicai. Após as produções, a professora corrigiu e ajudou na metrificação dos poemas. Depois os poemas foram digitados e editados em *slides* do *PowerPoint* com as imagens dos animais com que cada poema foi produzido. Posteriormente, editou-se o vídeo no *Movie Maker.*

Observa-se que não foi possível, como era a intenção inicial, que os próprios alunos editassem os *slides* e o vídeo, pois o laboratório da escola não fornece suporte para isso, no entanto foram realizadas aulas simuladas de edição de *slides* e vídeos, em que o passo a passo foi exibido no *PowerPoint* para os alunos e com a ajuda deles, a professora foi editando os trabalhos.

Os haicais dos alunos foram expostos na apresentação da Feira do Conhecimento da escola em formato impresso e em vídeo. Também foram expostos impressos no Momento Literário promovido pela Secretaria Municipal de Educação do município de Alta Floresta – MT, depois ficaram expostos no mural da escola. Posteriormente foram expostos na Feira Municipal do Conhecimento (FEMUCEB). Após foram divulgados no *Facebook* da escola e no *Instagram* que uma das alunas que se dispôs a publicá-los, assim como pretende publicar as próximas produções da turma.

Observa-se que uma das alunas não concluiu a produção do haicai, mas a mesma participou de todas as etapas. Assim a seguir, são apresentados os dezoito haicais produzidos pelos alunos.

Haicais produzidos por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental


MACACO-PREGO
O macaco pula
de galho em galho, pendura-se
na cauda a brincar.


PAPAGAIO
Voa papagaio,
voa forte como um raio


JABUTI
O jabuti anda,
numa floresta feliz,
e come caqui.


CAPIVARA


ONÇA-PARDA
Onça-parda vive
na selva, caçando sua
comida e dos filhos.


TAMANDUÁ-BANDEIRA
Este animal é
um tamanduá-bandeira
para ver na copa.


Existe animal
preguiçoso mesmo como
o bicho-preguiça?


TATU
Cavando um buraco,
para ele se abrigar, não
tem onde ficar.


GARÇA-REAL
É sensacional,
na realeza sem igual,
a garça-real.


ONÇA-PINTADA
Vive em uma mata,
com esses seus dentes grandes,
uma onça-pintada.


ARARA-VERMELHA
A arara está bela,
embelezando sua selva,
com as belas penas.


BOTO-COR-DE-ROSA
Boto-cor-de-rosa
é rosa e brinca no rio
Negro até o Amazonas.


MICO-LEÃO-DOURADO
Mico, que é tão lindo e
vive pulando de galho
em galho, é dourado.


ANTA
Rapidamente ela,
a anta, vai pela floresta
com dores de dente.


ARARA-CANINDÉ
Sobre a mata verde
sempre voltam, sempre cantam
e ressoam no ar.


ARARA-CANINDÉ
É super bonita.
Com suas penas pequenas,
voa pelo ar.



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

6 Considerações finais

Este trabalho, que teve como objetivos principais verificar se os alunos do 7º ano usam bastante as redes sociais e se essas estão causando influência neles, além de motivá-los a publicarem suas produções textuais, chegou à conclusão de que, primeiramente a maioria dos alunos usa celular nas horas que não está na escola, mas também ajudam nos afazeres de casa, brincam, e também leem livros impressos e ainda há alunos que não têm celulares.

Ao contrário do que se pensava a maioria dos alunos não são usuários das redes sociais, observando que eles preferem os jogos e também usam os meios digitais para estudar entre outros. Verificou-se que alguns alunos nem usam as redes sociais. No entanto, dos que usam, a maioria prefere o *Whatsapp* e o *Facebook*, os quais são usados por motivos variados, visto que a maioria usa por achar legal; outros para se comunicarem; verem, tirarem e postarem fotos e ficarem informados etc.

Diante dos resultados, devido ao número reduzido de alunos que usam as redes sociais, não foi possível levar adiante a intenção de observar em que os alunos estão sendo influenciados. No entanto, após as produções dos haicais estarem concluídas, percebeu-se um interesse maior pelas redes sociais, no sentido de poderem publicar o que produziram. Dessa forma, observa-se uma influência positiva.

Outro fato interessante, é que pouco mais da metade dos alunos disseram que não gostariam de ver seus textos publicados nas redes sociais e nem tinham pensado nessa possibilidade, isso contraria o que se vê nas teorias que sempre cobram que as produções textuais dos alunos não podem ter como único leitor o professor, que eles devem escrever para outras pessoas lerem.

No entanto, a grande maioria acredita na possibilidade de poderem publicar seus próprios textos. Desse modo, para incentivá-los e provar que é interessante ver suas produções textuais divulgadas, foi feito um vídeo no *Movie Maker* com os haicais produzidos pela turma e postado no *Facebook* da escola. O resultado foi satisfatório, pois alguns alunos até cogitaram a ideia de construir um *blog* da turma para divulgação das produções textuais que realizarem na escola, além de terem gostado do gênero haicai. Quanto ao *blog,* não foi possível levar a ideia a frente, no entanto uma das alunas divulgou os trabalhos da turma em uma página do *Instagram.* Dessa forma pode-se dizer que a influência das redes sociais, assim como a *internet* e os meios digitais na vida dos alunos do 7º ano está sendo bem proveitosa.

Referências

BENEVENUTO, F. (2010). **Redes sociais online**: Técnicas de coleta, abordagens de medição e desafios futuros. Disponível em <http://homepages.dcc.ufmg.br/~fabricio/download/mini-curso-swib10.pdf> acesso em 12/07/2018.

BORGATO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Projeto Teláris**: ensino fundamental 2. 2 ed. São Paulo: Ática, 2015.

CAQUI: Revista brasileira de haicai. **O que é haicai**. 1999. Disponível em <https://www.kakinet.com/caqui/nyumon.htm#top> acesso em 16/07/2018.

CIRIBELI, João Paulo; PAIVA, Victor Hugo Pereira. **Redes e mídias sociais na internet**: realidades e perspectivas de um mundo conectado. Belo Horizonte: Mediação, 2011. v.13, n.12, jan/jun. Disponível em <http://www.fumec.br/revistas/mediacao/article/view/509/504> acesso em 15/12/2018.

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: ROJO, R.; MOURA, E (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 35-54.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais:** novas formas de construção de sentido. 3 . ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-80

PEREIRA, Sara; PEREIRA, Luís; PINTO, Manuel. **Internet e redes sociais**: tudo que vem à rede é peixe? Edumedia, 2011. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/27080/1/Internet%20e%20Rede%20Sociais.%20Tudo%20o%20que%20vem%20%c3%a0%20Rede%20%c3%a9%20Peixe.pdf> acesso em 15/12/2018.

INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: UMA QUESTÃO DE EXTREMA RELEVÂNCIA PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Maria Luiza de Medeiros MONTEIRO
Universidade do Estado do Mato Grosso
Programa de Pós-Graduação em Letras

RESUMO: Na processo de interação entre professor e o aluno, situam-se aspectos importantes que podem promover a construção de conhecimentos, sendo assim, o objetivo deste trabalho é mostrar a importância dessa interação no ensino de Língua Inglesa para a obtenção de bons resultados no processo de ensino-aprendizagem, destacando alguns pontos negativos que estão vinculados diretamente com a falta de interação entre professor e aluno durante as aulas. A interação é uma realidade com a qual nos defrontamos diariamente ao agirmos como agentes sociais, porém quando o professor não utiliza a mesma por falta de conhecimento ou simplesmente por comodismo, o processo de ensino-aprendizagem, não desenvolve-se de forma adequada, não atingindo bons resultados, além da falta de interação que distancia o professor do aluno a relação assimétrica obtida pela ausência da mesma pode ser uma das maiores destruidoras do processo ensino-aprendizagem. Essa pesquisa foi realizada por meio de uma revisão bibliográfica, para evidenciar tais fatos foram destacados autores que apresentam relevância para este estudo, sendo eles, Assis-Peterson (2001), Fontana (2010), Freire (1987), entre outros, que argumentam sobre a importância da interação promovida pelo professor entre ele e seu aluno. Assim concluiu-se que quando o docente interage de maneira adequada com o discente, compartilhando suas experiências e conhecimentos com os que o aluno já possui, o mesmo consegue ter um desenvolvimento muito maior em sua aprendizagem, principalmente no ensino de Língua Inglesa.
PALAVRAS-CHAVE: interação professor e aluno; ensino- aprendizagem; Língua Inglesa.

ABSTRACT: *In the process of interaction between teacher and student, there are important aspects that can promote the construction of knowledge, thus the aim of this paper is to show the importance of this interaction in teaching of the English as a Foreign Language to obtain good results in the learning and the teaching process, highlighting some negative points that are directly related to the lack of interaction between teacher and student during the classes. Interaction is a reality that we face daily when we act as social agents, but when the teacher does not use the same for miss of knowledge or simply for convenience, the learning teaching process does not develop properly, not reaching good results, besides the miss of interaction that distances the teacher of the student, the asymmetric relationship obtained by the lack of it can be one of the greatest destructors of the learning teaching process. This research was carried out by means of a bibliographical review, to evidence that the facts were highlighted authors that present relevance for this study, being, Assis-Peterson (2001), Fontana (2010), Freire (1987), Among others, who argue about the practice promoted by the teacher between him and his student. Thus, concludes that when the teacher interacts appropriately with the student, bringing their experiences and knowledge closer to the ones that the student already has, he gets to have a greater developing in his learning, mainly in teaching of the English as a Foreign Language.*

KEYWORDS: *teacher and student interaction;* learning and teaching process*;* English as a Foreign Language.

1 Introdução

Segundo a psicologia sócio histórica, formada a partir das teorias de Vygotsky, o desenvolvimento humano só acontece a partir das relações sociais estabelecidas ao longo de nossas vidas, o processo ensino-aprendizagem também não é diferente do nosso desenvolvimento social, já que é constituído perante as interações diretas e indiretas desenvolvidas no meio em que estamos inseridos.

Segundo Moita Lopes (1996) a interação está muito presente nos dias de hoje, pois nos defrontamos a todo momento com agentes do mundo social, principalmente com a necessidade que temos de interagir a partir de percepções comuns do mundo que nos cerca, e é a partir deste conceito que o professor explica a necessidade de estabelecer um conhecimento comum como, recapitular um determinado ponto ensinado ou questionar se algum aspecto do conteúdo foi realmente internalizado pelo aluno.

A sala de aula pode ser considerada um lugar importantíssimo para a sistematização do conhecimento já que, o professor que atua diante da mesma não pode ser considerado apenas como um mediador do conhecimento, ao contrário, quando o ele está dentro da sala de aula, o mesmo passa a adquirir outros papéis, o papel de ensinar e motivar os alunos a pensarem criticamente, expor suas dúvidas e concepções, questionar e construir suas próprias opiniões, porém para que tudo isso aconteça a interação entre professor-aluno não deve ser descartada e sim ser usada como ferramenta auxiliadora do processo de ensino-aprendizagem.

Assis-Peterson (2001), ressalta o fato de que a sala de aula possa ser reconhecida como um ambiente social, ela é provida de emoções presentes em pessoas que vivem em contextos diferentes de cultura e conhecimento, por isso que a interação pode ajudar a sistematizar esse contexto trazendo compartilhamento do mesmo para todos, principalmente quando as aulas são de Língua Inglesa, uma disciplina que abrange não somente um ensino de uma língua, mas sim faz uma contextualização entre culturas e povos diferentes, que possuem o inglês como língua nativa.

Compartilhar experiências por parte do professor e fazer com que os alunos também compartilhem informações sobre suas histórias, sobre suas famílias e sobre como são caracterizados os ambientes em que habitam é uma forma de fazer com que o professor consiga criar uma relação de afinidade com seus alunos delineando a interação dentro da sala de aula. Para Freire (1987, p. 7) a "educação reproduz, assim, em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem. Para o homem, produzir-se e conquistar-se, conquistar sua forma humana", a mesma estrutura dinâmica no ensino é gerada graças a interação situada dentro do contexto das salas de aula.

Durante as práticas educativas presentes no âmbito escolar é muito comum os professores não darem o devido valor ao estreitamento de suas relações com seus alunos durante as aulas, pelo fato de pensarem que a interação já ocorre de maneira independente, ou até mesmo por falta de conhecimento sobre o assunto, dessa forma é necessário que se desenvolva reflexões acerca desse problema, para que tanto os professores quanto seus pupilos consigam o reconhecimento e a valorização de suas ações junto à sociedade.

Ministrar aulas de inglês é o momento do professor mostrar a importância e a necessidade de se aprender uma segunda língua, levando em consideração as diferenças econômicas, sociais e culturais presentes em seus alunos, fatores que muitas vezes constrói atritos entre ambos, que só conseguirão ser eliminados com a ajuda da interação, pois quando existem dificuldades em qualquer tipo de relação social é inevitável a diminuição do rendimento profissional e pessoal de qualquer ser humano, assim como o ensino-aprendizagem.

Diante desses fatos o presente trabalho tem como objetivo, mostrar a importância da interação professo- aluno para obter bons resultados no processo de ensino-aprendizagem durante as aulas de Língua Inglesa, destacando os pontos negativos que estão vinculados diretamente pela falta de interação dentro das salas de aula.

2 **Metodologia**

O presente trabalho foi desenvolvido por meio de uma revisão bibliográfica. Dentro desse processo foram selecionados alguns textos, cujos temas se encaixavam adequadamente ao tema da pesquisa. Neste estudo foi empregada a metodologia delineada por Cervo e Bervian (1983) e Gil (1999) em que a pesquisa bibliográfica explica um problema por meio de referenciais teóricos.

Primeiramente foram pesquisados e consecutivamente citados pontos em que a interação professor-aluno se destaca em propiciar benefícios ao processo ensino-aprendizagem, durante as aulas de Língua Inglesa, em seguida recolheu-se teorias para destacar fatores relevantes que descontroem tanto o ensino quanto a aprendizagem em um contexto sem interação, mostrando as consequências das mesmas mediante a um ensino assimétrico.

3 A interação professor-aluno e as aulas de língua inglesa

O bom relacionamento entre o professor e seu aluno, nada mais é do que um fruto colhido graças à interação professor-aluno que deve ser sempre cultivada a cada dia por meio da comunicação e da relação desenvolvida entre ambos, pois um depende do outro, e deste modo, os dois caminham juntos, destinando bons resultados para o ensino-aprendizagem.

Professores e alunos são postos diariamente dentro de um ambiente pequeno e fechado, a sala de aula, dentro desse espaço existe uma diversidade cultural expansiva que se alimenta das diferenças sociais e culturais que diferem um ser humano do outro. É dentro desse ambiente que o processo de ensino aprendizagem irá se manifestar de maneira a utilizar a interação professor-aluno, dessa forma o diálogo entre ambos deverá existir, como uma principal ferramenta para dar início à interação:

> Professores e alunos são interatores numa situação definida, cultural e sócio histórica constituída. Por um lado, a linguagem definida como um sistema caracterizado por normas abstratas, por um interjogo de significações e o modo como elas se produzem durante o ato de enunciação enfatiza a perspectiva dialógica do discurso. A reorganização, a ressignificação dos significados no interior do próprio falante, estrutura e constitui a interação que se estabelece na sala de aula. (TOSCH, 1994, p. 72).

Os próprios percursores da interação nas aulas são as pessoas que fazem parte do ensino-aprendizagem, uma vez que ambas possuem a sistematização da fala usadas para fins interativos, levando em consideração as diferenças culturais e histórias que cada um possui.

Quando a fala não é utilizada de maneira interacionista, é muito comum que a relação entre o professor e o aluno não se desenvolva de forma adequada, estabelecendo então um vínculo afetivo e de admiração entre ambos, deixando a relação então mais vulnerável a receber atritos, consequentemente impedindo que o ensino se desenvolva de maneira a saciar as necessidades tanto do professor quanto dos alunos naquele momento.

Segundo Gricoletto; Carmagnani (2001, p. 3) "o desenvolvimento do conhecimento comum na sala de aula é dificultado pela relação assimétrica entre o professor e o aluno", por isso que a existência de uma relação saudável deve ser ocasionada de forma a fazer com que os estudantes possam superar suas dificuldades obtendo um bom desempenho na aprendizagem, estreitando suas relações com o professor de maneira conjunta capaz de dar vida a um ensino mais dinâmico, se esquivando das aulas monótonas em que somente o professor é detentor do diálogo ali presente, fator que desfavorece a criação de um ambiente mais crítico, e emotivo.

O processo de aprendizagem não é fácil para o ser humano, muitas vezes o mesmo se torna pesado e denso, chegando até ser doloroso, segundo Santos (2008) o aprendizado é fruto do esforço e esse mesmo esforço precisa ser a busca de uma solução ou de uma resposta que nos traga satisfação e equilíbrio. Ao buscarmos satisfação dentro dos nossos estudos é necessário termos um mediador, nesse caso o professor, já que é ele que irá utilizar todas as potencialidades de seus alunos dentro de um processo dinâmico e interativo, principalmente ao falarmos do ensino de inglês.

A aprendizagem dessa nova língua muitas vezes é questionada pelos alunos que acham e acreditam que nunca vão utilizar se quer uma palavra em inglês durante suas vidas, devido diversos fatores sociais e econômicos que acabam influenciando-os diretamente em suas vidas, entretanto o que eles não conseguem enxergar é que o inglês já está inserido socialmente em suas vidas dentro de atividades rotineiras, graças ao mundo extremamente tecnológico em que vivemos.

A partir desse ponto a interação professor-aluno deve ocorrer de maneira branda e clara, utilizando a fala, como principal instrumento motivacional para estabelecer uma ligação direta entre o docente e o aluno, para mostrar a ele a importância que o inglês tem em sua vida, um fato desconhecido pelo mesmo até então, tudo isso ocorrerá com a utilização das ações do professor que servirá de modelo aos seus alunos "assim a negociação patente na interação entre o professor e aluno é que vai levar a construção de um conhecimento comum entre eles." (MOITA LOPEZ, 1992, p. 96).

A construção do conhecimento que permeia o ambiente escolar, não acontece sem uma contextualização, já que é constituído pelo contexto social em que vivem o professor e seu aluno, sempre em uma situação de fala Assis-Peterson (2001), ressalta que saber usar a fala adequadamente em seu tempo faz parte do processo interativo de um grupo. Fazer com que os alunos utiliza a fala de forma produtiva é vista por muitos professores como uma causa de desordem dentro de suas aulas, pois para eles o silêncio é uma forma de aprendizagem, mesmo não sendo em vários casos, já que é preciso que os alunos se comuniquem com o professor e com outros alunos para enriquecer seus vocabulários, trocar experiências e tirarem dúvidas.

Embora seja necessário refletir e entender que a fala pode ter diversas interpretações, pois cada ouvinte possui uma compreensão própria, por isso o professor dever ter cuidado ao utilizá-la dentro de um processo de interação, para que isso não cause atritos entre seus alunos, sendo mal interpretado levando um distanciamento entre ambos e não a uma aproximação provida com o ato de fala, pois "em uma situação de fala, o entendimento mútuo entre os falantes não depende somente de ambos dominarem a estrutura gramatical dos enunciados, os sentidos comuns, mas também de dominarem modos comuns de usar e interpretar a fala" (ASSIS-PETERSON, 2001, p. 130).

A fala e a criação de diálogos é indispensável para a obtenção da interação no ambiente escolar, mas utilizar somente a fala como tática para atingir bons resultados dentro do processo de ensino-aprendizagem não será suficiente, o professor deve estar ciente de que seus alunos também devem participar de suas aulas, deixando-os expor seus pontos de vistas e opiniões sobre assuntos relevantes presentes dentro do contexto da aula tornando-a mais participativa:

> A função comunicativa pré-existente ao processo intelectual a fala é social desde o início, o que não significa dizer que a fala em seu sentido mais elementar da comunicação não seja importante e sim, básica, mas não suficiente para caracterizar a linguagem como mediadora do desenvolvimento intelectual. (TOSCHI, 1994, p. 71).

Constata-se então que a fala e a interação sempre devem estar conectadas de certa forma, para formarem uma aula interativa e motivacional capaz de ajudar o professor com o seu ensino, estimulando seus alunos a cada vez mais quererem adquirir mais conhecimento diante do ensino da estrutura e oralidade de uma nova língua, não sendo a nossa língua materna, mas que está presente no dia a dia de qualquer aluno, independentemente de sua cultura, e situações econômica.

Além de motivar os discentes, fazendo com que os mesmos consigam entender a importância que o inglês exerce em suas vidas, eles querendo ou não, o professor ainda possui outra missão ao ministrar suas aulas, pois para Santos (2008, p. 8), "na escola, informações são passadas sem que os alunos tenham necessidades delas, logo, nossa função principal como professor é de gerar questionamentos, dúvidas , criar necessidades e não apresentar respostas.", (2008, p. 8) é por causa dessa função existente na vida do professor que a interação entre ele e seus alunos deve existir, contudo é ela quem vai agir como uma intermediadora do bom ensino e da boa aprendizagem na sala de aula.

Segundo Fontana (2010), o ensino da Língua Inglesa nos últimos anos tem sido elaborado dentro de um contexto neutro desconsiderando o próprio contexto social e cultural em que os aprendizes estão vinculados. Esse tipo de ensino, por desconsiderar essas medidas se caracteriza como um ensino assimétrico se desligando da interação, já que o ensino de línguas também é uma instância de construção de significados e identidades. A construção de significados é algo de suma importância dentro do ensino de qualquer idioma, pois:

> A linguagem em si não está somente restrita a um sistema linguístico de sinais e símbolos; é também uma prática social complexa na qual o modo como o aprendiz interpreta ou constrói significado requer uma

> negociação contínua entre compreensão histórica, realidades contemporâneas e desejos futuros. (FONTANA, 2010, p. 35).

Com isso, os alunos não estão aprendendo somente um novo idioma, mas sim estão conectados diretamente com uma diversidade cultural e social, presente no contato entre ambos, regidos pela interatividade.

4 O ensino sem interação e suas consequências

É inevitável não pensarmos que a maioria dos professores quando estão dentro das salas de aulas usam um poder relativo entre ele e seus alunos, para conduzir o conhecimento, de forma planejada, pois o mesmo só tentará interagir com seus alunos utilizando um conhecimento em que possui total domínio, Segundo Freire (1987, p. 35) o ato de ensinar "reflete a estrutura do Poder, dai, a dificuldade que tem um educador dialógico de atuar coerentemente numa estrutura que nega o diálogo", ou seja, toda a interação desenvolvida por ele não abrirá portas para outros tipos de questionamentos vindo dos próprios alunos, já que o professor em alguns casos não terá respostas para sanar os questionamentos dos alunos, deixando-o então desconfortável perante a situação, não sustentando uma zona de conforto desejada por ele durante a regência de suas aulas.

> Quando se trata da relação professor/aluno, existe uma zona do desenvolvimento proximal, onde o professor é o gestor do processo de ensino e por isso tem o direito de ser o questionador dentro da sala, já o aluno é o questionado em uma relação totalmente assimétrica, contudo sobre um ponto de vista interacionista o professor e o aluno se encontram em uma performance de ato de fala, quebrando com a relação assimétrica presente na zona proximal (TOUCH, 1994, p. 72).

Quando o professor opta por não utilizar a interação professor-aluno durante o processo de ensino aprendizagem o estreitamento entre a relações de ambos pode acabar, abrindo espaço para o desenvolvimento de uma relação totalmente assimétrica inibidora do próprio desenvolvimento humano, sendo também incapaz de atingir bons resultados tanto no ensino como na aprendizagem.

Professores e alunos tendem a passar grande parte do tempo de seus dias nas escolas, consecutivamente é fácil pensar que o ambiente é grande influenciador dos pensamentos humanos, quanto melhor a pessoa se sentir bem dentro de um lugar é óbvio que sua produção intelectual e física vão ser maiores do que em lugares não agradáveis, contudo gostar e não gostar de um lugar é subjetivo, pois cada um de nós possuímos gostos diferentes, pois é relevante pensarmos que os lugares mais aconchegante e de boas relações, são os melhores lugares para permanecer, assim é a sala de aula.

Dentro das escolas alunos e professores chegam a permanecer metade de seus dias em um único lugar, principalmente nas salas de aulas, um lugar cheio de experiências em que o ensino e a aprendizagem podem se tornar prazerosos e não dolorosos, lugar de despertar, emoções, sentimentos, criatividade e curiosidade, entretanto se não houver um diálogo fundamentado em apoiar o desenvolvimento da interação naquele lugar, tudo de bom se acaba, caracterizando a sala de aula como um lugar fúnebre, matando de vez a vivacidade que a interação promove no lugar.

As dificuldades presentes nos alunos perante a aprendizagem sendo de qualquer assunto ligado às disciplinas diferentes, sempre vão existir, já que todos os alunos por mais esforçados que sejam sempre vão apresentar algum tipo de dificuldade em suas aprendizagens. Segundo Moita Lopes (1992, p. 99), "a dificuldade está, principalmente, calcada na relação assimétrica entre o aluno e o professor", devido a isso o professor simplesmente não deve ser somente um mediador de conhecimentos, ao contrário é necessário que ele crie um vínculo de interação com os discentes, para que eles consigam obter resultados satisfatórios no ensino-aprendizagem:

> Na sala de aula, alunos e professores constroem uma dinâmica própria, marcada pelo conjunto das ações do professor, pelas reações dos alunos, às ações do professor, pelo conjunto de ações dos alunos, das reações do professor às ações e reações dos alunos, pelo conjunto das ações e reações dos alunos entre si, cada um interpretando e reinterpretando os atos próprios e dos outros. (ASSIS-PERTERSON, 2001, p. 128).

Seria com a dinâmica vivenciada por professores e alunos que passa a existir uma relação de afinidade entre os mesmos, concebida junto dos compartilhamentos de experiências perante o contexto em que ambos estão vivenciando em um determinado momento, da aula. Sem essa formação contínua de aprendizagem gerada pela dinâmica interacionista o ensino aprendizagem praticamente se torna monótono e sem perspectivas de se adequar aos desejos e necessidades que cada um corresponde dentro do âmbito escolar.

A falta de interação dentro do ensino, principalmente o de inglês é muito constante, fazendo com que a realidade dentro das salas de aulas seja muito mais sombria do que aparenta ser, principalmente pelo fato do ensino-aprendizagem se tornar algo cansativo, opaco e sem vida, mediante aos alunos e professores que estão inseridos dentro do ensino regular, ainda mais quando as escolas são públicas os resultados podem ser considerados catastróficos, por falta de preparo dos professores e até mesmo por falta de tempo em planejar as aulas e as atividades:

> Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é "encher" os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Dai que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. (FREIRE, 1987, p. 33).

Ter um diálogo próprio com o aluno não significa que o professor está interagindo de maneira adequada com o mesmo, sem a interação a palavra do professor mediante o processo de ensino-aprendizagem se torna sem valor, já que o mesmo não está agindo socialmente estreitando seus laços com seus alunos, ao contrário, a única

relação que se atenua nesse momento é a relação assimétrica, principal destruidora do desenvolvimento do ensino-aprendizagem:

> A vida de sala de aula, como a de qualquer outra situação social, não é dada a *priori,* nem tomada de empréstimo a outra situação, ao contrário é constituída, "definida e redefinida" a todo momento, revelando e estabelecendo os contornos de uma interação em construção. Interação enquanto "encontro" em que os participantes, por estarem na presença mediata uns dos outros, sofrem influências reciprocas, daí negociarem ações e construírem significados dia a dia, momento a momento. (ASSIS-PERTERSON, 2001, p. 127).

O conhecimento não é formado de forma isolada e descontextualizada, ao contrário, ele é construído de forma mútua, alunos e professores dentro de um processo de interação são conduzidos a compartilhar saberes, adquirindo assim mais alguns que não possuíam de maneira dinâmica tornando o ambiente da sala de aula leve e distraído, não contendo um ar pesado e contundente características típicas e inconfundíveis de uma aula que não produz interação.

5 Considerações finais

O conhecimento que adquirimos não é constituído de maneira solta, é necessário que tenha um contexto social para que o mesmo possa ser mantido, a interação entre o professor e seus alunos é uma ferramenta de caráter construtivo que permeia o ambiente escolar, é nela que o estreitamento da relação dos professores entre os alunos irão ocorrer fazendo com que o ensino não ocorra de maneira isolada, mas sim conjunta enriquecendo o ensino-aprendizagem.

Dessa forma, é inevitável pensar que um ensino sem interação, seria um ensino sem vida, principalmente quando se fala do ensino da Língua Inglesa. Um ensino enriquecedor mais que muitas vezes é comprometido pela falta de interação, principalmente pelo fato dos alunos terem um certo bloqueio em pensar nas oportunidades que a aprendizagem do inglês pode trazer para suas vidas, assim a interação entre professor e aluno é um fator indispensável para aguçar essa aprendizagem.

A interação é capaz de trazer bons resultados para o processo de ensino-aprendizagem, quebrando as relações assimétricas existentes entre o professor e o aluno, tornando assim a aula mais dinâmica capaz de conter um diálogo formado por alunos e professor e não só pelo professor.

Referências

ASSIS-PETERSON, A. A**. Cenas de sala de aula.** Campinas: Mercado de Letras, 2001.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica:** para uso dos estudantes universitários. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

FONTANA, B. Ensino - aprendizagem de inglês como prática social em salas de aula como comunidades de prática: um olhar sobre a construção de identidades. **Nonada Letras em Revista**. Porto Alegre, v. 2, n. 15, p. 31-41, maio, 2010. Disponível em: <

https://seer.uniritter.edu.br/index.php?journal=nonada&page=article&op=view&path%5B%5D=265&path%5B%5D=178>. Acesso em: 24 ago. 2018.

FREIRE. P. **Pedagogia do oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRICOLETTO, M.; CARMAGNANI, A. M. G. **Inglês como Língua Estrangeira**: Identidade, Práticas e Textualidade, São Paulo: Xaumanitas, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MOITA LOPES, L.P. **Interação em sala de aula de língua estrangeira**. São Paulo: Intercâmbio, 1992.

SANTOS, dos, J. C. F dos. O Papel do Professor na Promoção da Aprendizagem Significativa. In:_____ **Aprendizagem Significativa**. São Paulo: Mediação, 2008.

TOSCHI, E. A, A Interação Social na Sala de Aula. **Revista Educação em Debate,** Fortaleza, v. 16, n. 27, p. 71-75, jan/dez., 1994.

KAHOOT!: RECURSO TECNOLÓGICO PARA GAMIFICAÇÃO NAS AULAS DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Vânia Romancini MUSACHI
Sandra BORSARI
Universidade do Estado de Mato Grosso/Sinop
Programa de Pós-Graduação em Letras

RESUMO: Com a globalização e o advento das novas tecnologias não é possível às escolas ficarem de fora deste mundo virtual que, cada dia mais e, cada vez mais cedo, invade nossas vidas e de nossos alunos. Na busca por uma escola mais atrativa, dinâmica e tecnológica encontramos vários aparatos para dinamizar as nossas aulas e aliar tecnologia e educação. Baseadas na teoria sociocultural de Lev Vygotsky (1978) que afirma que é na interação social que o indivíduo é capaz de construir o conhecimento, na importância dessa interação para o ensino/aprendizagem de línguas, e com a finalidade de oferecer ao professor uma ferramenta que o auxilie a envolver os alunos na construção social do significado em sala de aula é que propomos a gamificação através do *Kahoot!*. Nesta perspectiva, este artigo visa apresentar o aplicativo (*app*) *Kahoot!* como uma ferramenta medidora que funcione como instrumento para a aprendizagem e para o uso de tecnologias em sala de aula, propiciando inovar as atividades pedagógicas, bem como a otimização do processo de ensino/aprendizagem. O *kahoot!* é uma plataforma que possui um layout divertido, colorido e de fácil uso, que propicia ao professor criar *quizzes* dos conteúdos ministrados a fim de averiguar de forma divertida e dinâmica a aprendizagem. Essa ferramenta contribui com o processo avaliativo, pois ao término da dinâmica o *Kahoot!* emite um relatório com os acertos/erros de cada participante. Em seu site (https://kahoot.com/how-to-play-kahoot/) este *app* é apresentado como um aliado para revisar os conteúdos, reforçar o conhecimento e ajudar a desenvolver as habilidades tecnológicas do século XXI, além de ser uma ferramenta mediadora e promotora da interação social.
PALAVRAS-CHAVE: ensino/aprendizagem; língua inglesa; gamificação.

ABSTRACT: *With the globalization and the advent of new technologies, it is not possible for schools to stay out of this virtual world, which is increasingly invading our lives and our students. In the search for a more attractive, dynamic and technological school we find several devices to streamline our classes and combine technology and education. Based on the sociocultural theory of Lev Vygotsky (1978), it states that it is in social interaction that the individual is able to construct knowledge, in the importance of this interaction for the teaching / learning of languages, and in order to offer to the teacher a tool that helps to involve the students in the social construction of meaning in the classroom is that we propose gamification through the Kahoot !. In this perspective, this article aims to present the application (app) Kahoot! as a measuring tool that works as an instrument for learning and for the use of technologies in the classroom, propitiating to innovate the pedagogical activities, as well as the optimization of the teaching / learning process. Kahoot! is a platform that has a fun, colorful and easy-to-use layout that allows the teacher to create quizzes of the contents taught in order to find fun and dynamic learning. That tool contributes to the evaluation process, because at the end of the dynamic the Kahoot! issues a report with the correctness / errors of each participant. On its website*

(https://kahoot.com/how-to-play-kahoot/) this app is presented as an ally to review the content, reinforce the knowledge and help develop the technological skills of the 21st century, as well as being a tool that mediates and promotes social interaction.
KEYWORDS: *teaching/learning; English language; gamification.*

1 Introdução

Com a evolução da tecnologia e a globalização desenfreada é inegável o impacto do uso das tecnologias no ambiente escolar. Em função disso tem-se buscado meios para a inserção das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) no processo de ensino-aprendizagem, no intuito de dinamizar as aulas, tornar o ambiente escolar mais agradável e praticar a socialização dos indivíduos.

Carvalho, Kruger e Bastos (2000, p. 15), em relação ao processo ensino-aprendizagem através das NTIC acreditam que:

> [...] a educação em suas relações com a Tecnologia pressupõe uma rediscussão de seus fundamentos em termos de desenvolvimento curricular e formação de professores, assim como a exploração de novas formas de incrementar o processo ensino-aprendizagem.

A escola desempenha papel importante na socialização dos indivíduos, por esse motivo tem buscado ser mais atrativa, dinâmica e tecnológica através de recursos que possibilitem a mediação do conhecimento. Neste sentido, a teoria sociocultural defende o uso de ferramentas mediadoras na construção do conhecimento e Lantolf (2011, apud PAIVA, 2014) define mediação como criação e uso de meios auxiliares no processo ensino/aprendizagem.

É importante ressaltar que de acordo com Lantolf e Beckett (2009, apud PAIVA, 2014) a denominação sociocultural captura a ideia de que o funcionamento da mente humana resulta da participação e da apropriação de formas de mediação em atividades social, ou seja, a interação com o meio.

Com o intuito de atingir os objetivos de trazer a tecnologia e torná-la aliada ao processo de ensino-aprendizagem, neste contexto de língua inglesa (LI), é que se propõe o uso da ferramenta *kahoot!* para realização da gamificação em sala de aula.

Por ser um aplicativo (*app*) que possui uma plataforma divertida, dinâmica e colorida, ele é visto como uma ferramenta capaz de propiciar a interação, promover a aprendizagem e, sem dúvida, desenvolver as habilidades tecnológicas do século XXI.

2 As novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC)

No atual contexto, de um mundo globalizado e tecnológico, é necessário que a escola contemple práticas que extrapolem os muros da escola, pois não há possibilidades de isolar o ambiente educacional do contexto político, cultural, social e histórico no qual o educando está inserido.

Vivemos num contexto em que nossos educandos são chamados de nativos digitais. Para Prensky (2001, p. 1) "nossos estudantes hoje são todos "falantes nativos" da linguagem digital dos computadores, vídeo games e Internet[23]", enquanto que a

[23] Our students today are all "native speakers" of the digital language of computers, video games and the Internet.

maioria dos professores é denominada como imigrantes digitais. Presnky (2001, p. 1-2), quando se refere "aqueles que não nasceram dentro do mundo digital, mas em algum momento de suas vidas, ficaram fascinados e adotaram muitos ou a maioria dos aspectos de uma nova tecnologia, sempre serão comparados a eles como Imigrantes Digitais[24]".

Presnky (2001, p. 3) enfatiza que "hoje os estudantes são diferentes[25]", portanto, devemos acompanhar este período de constantes transformações, especialmente quando tratamos do ensino de língua inglesa. De acordo com Leffa (2008) um dos objetivos da LI é inserir o educando num mundo globalizado, para tanto, o professor de línguas tem que acompanhar um mundo em constante mudança para ser capaz de provocar mudanças.

No entanto, muitos professores se questionam de como provocar essas mudanças no ensino, como fazer uma escola atrativa e trazer a tecnologia para sala de aula, sendo que, muitas vezes, o educando domina melhor o mundo tecnológico do que o próprio professor? Neste propósito, Prensky (2001, p. 3) nos faz refletir "Deveria o estudante nativo digital aprender nos moldes antigos, ou os educadores imigrantes digitais aprenderem o novo?" e complementa:

> Infelizmente, não importa o quanto os imigrantes podem desejar isso, é altamente improvável que os nativos digitais voltem ao passado. Em primeiro lugar, isto pode ser impossível - seus cérebros já podem ser diferentes. [...]. Imigrantes espertos aceitam que não sabem sobre seu novo mundo e aproveitam as crianças para ajudá-los a aprender e integrar. Imigrantes não tão espertos (ou não tão flexíveis) passam a maior parte do tempo reclamando sobre como as coisas eram boas no "país antigo[26]". (PRENSKY, 2001, p. 3).

O uso das tecnologias digitais em sala de aula, principalmente aquelas que despertam o interesse dos alunos, como celular, games, plataformas digitais com designs atrativos, como o *kahoot!*, proposto nesta ação, vêm estabelecer mudanças nos moldes de ensinar, além de desenvolverem a função de ferramentas mediadoras no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo significamente para o aprendizado.
De acordo do Leffa e Pinto (2014, p. 358):

> A proliferação dos games entre a população em idade escolar tem despertado a atenção dos pesquisadores na área da aprendizagem (BALTRA, 1984; DEHAAN, 2008; MATTAR, 2011; LEFFA et al, 2012; RIBEIRO, 2012), principalmente quando percebem que tudo aquilo que acontece durante o jogo é o que os professores gostariam de ver acontecer na sala de aula: motivação, interesse e aprendizagem.

---

[24] Those of us were not born into the digital world but have, at some later point in our lives, become fascinated by and adopted many or most aspects of the new technology are, and always will be compared to them, **Digital Immigrants**.
[25] Today's learners are different.
[26] Should the Digital Native students learn the old ways, or should their Digital Immigrant educators learn the new? Unfortunately, no matter how much the Immigrants may wish it, it is highly unlikely the Digital Natives will go backwards. In the first place, it may be impossible – their brains may already be different. [...] Smart adult immigrants accept that they don't know about their new world and take advantage of their kids to help them learn and integrate. Not-so-smart (or not-so-flexible) immigrants spend most of their time grousing about how good things were in the "old country.

Diante desta visão, o uso das NTIC pode ser um diferencial significativo, principalmente no ensino de LI, pois, consoante à visão de Peixoto (2017, p. 175) os recursos tecnológicos "possibilitam que a prática diária ultrapasse as barreiras da leitura e tradução e coloque à disposição dos alunos uma outra forma de aprender". Peixoto ainda complementa "essas ferramentas exerce um papel importante na motivação, participação e, consequentemente, nos resultados de aprendizagem" (PEIXOTO, 2017, p. 175).

Corroborando com Peixoto, Leffa e Pinto (2014) reafirmam que os elementos contidos nos games, podem ser trazidos para o processo de ensino-aprendizagem com ênfase em dois principais motivos, a motivação e a capacidade de desenvolver a aprendizagem. Salientam ainda que o conhecimento necessário para executar os comandos do jogo, envolve competências que são consideráveis para a aprendizagem, como os domínios psicomotor, afetivo e cognitivo.

Portanto é importante pensar-se no uso da NTIC como instrumentos para a mudança na educação, na prática docente e no ensino da língua inglesa. No entanto, é imprescindível lembrar que o uso da tecnologia sem uma prática efetiva, inovadora e crítica, não surtirá os efeitos desejados, tornando-se um instrumento vazio.

3 Gamificação

O presente trabalho visa demonstrar a plataforma *kahoot*! como instrumento para a gamificação na educação. Mas o que vem a ser a gamificação? De acordo com Deterding et al, (2011, p. 1) "Gamificação é um termo guarda-chuva informal para o uso de elementos de videogame em sistemas que não são jogos para melhorar a experiência do usuário (UX) e o envolvimento do usuário[27]".

Portanto, a gamificação é vista como uso de jogos em contextos que não são de jogos, ou seja, não somente com o intuito de puro entretenimento. A gamificação é um fenômeno que vem se espalhando em diversas áreas, tais como, empresarial, saúde, políticas públicas e, consequentemente na educação.

No contexto escolar a gamificação vem com a finalidade de motivar, promover a interação e a aprendizagem, além de propiciar distintas competências e habilidades, no intuito de aproximar a escola do educando, na tentativa de atender ao perfil dos estudantes, que, de acordo do Presnky (2011) são os nativos digitais e possuem um padrão de raciocínio diferente das gerações anteriores.

No atual contexto sociocultural, no qual os jovens estão cada vez mais inseridos num mundo tecnológico, fazer uso dessa nova tendência metodológica, como recurso para proporcionar problemas e desafios na perspectiva de jogos, torna-se interessante, pois através dessa ferramenta mediadora busca-se um maior engajamento dos estudantes com o processo de ensino-aprendizagem.

Para Garcia (2015, p. 37):

> A gamificação é vista como relevante para a aprendizagem do futuro por causa de seu potencial flexível de adaptação à maioria das áreas do conhecimento (PEREIRA; MOTA; NOGUEIRA, 2014). Quando a gamificação é adotada, há a necessidade de adequação das estratégias

[27] "Gamification" is an informal umbrella term for the use of video game elements in non-gaming systems to improve user experience (UX) and user engagement.

> didáticas aos diversos contextos das propostas pedagógicas. O professor, em consonância com os conteúdos digitais e com as inovações emergentes, conseguirá promover e incrementar o entusiasmo e o interesse dos alunos.

Portanto a gamificação encontra na educação um campo fértil, e Fardo (2013, p. 3) enfatiza que esta é "uma área que necessita de novas estratégias para dar conta de indivíduos que cada vez estão mais inseridos no contexto das mídias e das tecnologias digitais e se mostram desinteressados pelos métodos passivos de ensino e aprendizagem utilizados na maioria das escolas".

Com o uso da gamificação, neste contexto destinada à aprendizagem da LI, é possível criar um ambiente de descontração, e propor uma nova proposta de aprendizagem, convertendo uma atividade comum, em uma tarefa de competição, cooperação e interação. Nessa perspectiva, torna-se possível efetuar a construção do conhecimento de forma dinâmica e motivadora, portanto a gamificação se justifica a partir de uma proposta sociocultural.

4 A mediação na teoria sociocultural

De acordo com Paiva (2014) a teoria sociocultural tem origem nos estudos sobre o desenvolvimento da linguagem realizados pelo psicólogo Lev Vygotsky. Segundo Lantolf e Beckett (2009, p. 459 apud PAIVA, 2014, p. 127) "Vygotsky nomeava sua teoria de 'psicologia cultural' ou psicologia histórico-cultural' e a cunhagem do termo 'sociocultural' de acordo com os mesmos autores é atribuída a Wertsch (1985)".

Lantolf e Beckett (2009, p. 459 apud PAIVA, 2014, p. 128) a denominação sociocultural captura a ideia de que o "funcionamento mental humano resultada participação em e da apropriação de formas de mediação cultural integradas em atividades sociais". Vygotsky (1978, apud PAIVA, 2014, p. 129) defende que a aprendizagem é mediada e que a interação com outras pessoas e com artefatos culturais influenciam e geram mudanças na forma como as crianças agem e se comportam.

Para o teórico Lantolf (2011, p. 25 apud PAIVA, 2014, p. 129) medicação é "a criação e o uso de meios auxiliares artificiais para agir – física, social e mentalmente". A teoria sociocultural tem com preceito que a mente humana é mediada e Lev Vygotsky (1978, apud PAIVA, 2014) afirma que é na interação social que o indivíduo é capaz de construir o conhecimento.

De acordo com Martins e Moser (2012, p. 4)

> A mediação era vista por Vygotsky sob os aspectos: signo, palavra e símbolo. As contribuições dos autores M. Cole e J. Wertsch e Bruner conferem uma determinação mais ampla ou restrita, conforme o ponto de vista. Nas perspectivas de Vygotsky e Leontiev, os conceitos de "meios mediacionais" e de "ação mediada" são essenciais para compreender o verdadeiro significado ou processo da aprendizagem.

Partindo desse ponto de vista, e no atual contexto da era digital, o uso da tecnologia através da gamificação na educação é uma ferramenta que pode ser utilizada como recurso artificial de interação e mediação no processo do ensino-aprendizagem da LI, com o intuito de propiciar uma aprendizagem dinâmica, descontraída e eficaz.

5 Kahoot! como ferramenta de gamificação

A proposta desta pesquisa é apresentar o aplicativo *kahoo*t! como uma ferramenta medidora que funcione como instrumento para a aprendizagem e para o uso de tecnologias em sala de aula, propiciando inovar as atividades pedagógicas, bem como a otimização do processo ensino-aprendizagem da LI.

O *kahoot!*, é uma plataforma virtual que possui um layout divertido, colorido e de fácil uso, que propicia ao professor criar *quizzes* dos conteúdos ministrados a fim de averiguar de forma divertida e dinâmica a aprendizagem. Em seu site[28] é apresentado como um aliado para revisar os conteúdos, reforçar o conhecimento e ajudar a desenvolver as habilidades tecnológicas do século XXI.

Figura 01



Fonte: https://kahoot.com/- Acessado em: 18 dez. 2018.

Além de ser uma ferramenta didática eficiente de mediação do conhecimento e de interação social, o aplicativo *kahoot!* é um sistema disponível *on line*, gratuito, pode ser utilizado em dispositivos móveis, computadores e *tablets*. Permite sua utilização em ambientes educacionais para fins de introdução de tópicos, treinamento de conceitos, consolidação da aprendizagem, revisão de conteúdos e avaliação, além de possuir um sistema de resposta rápida, que é muito interessante tanto para o professor quanto para o aluno, que já consegue identificar em quais situações não foi obtido êxito em sua resposta.

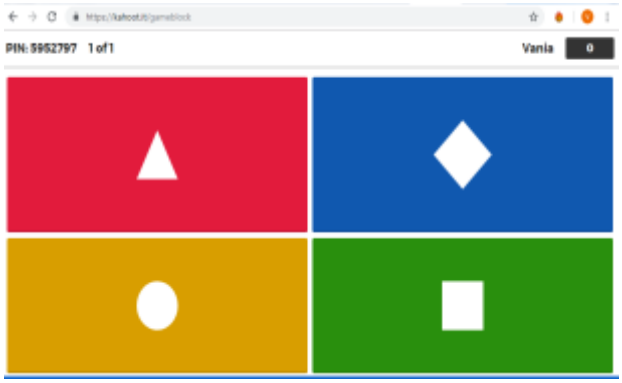
Consoante à visão de Coelho, Motta e Castro (2017, p. 19-20) o *kahoot!*

> foi desenvolvido para trabalhos de avaliação, ou seja, o educador cria perguntas e respostas objetivas no site *Kahoot!,* e o aluno faz o *download* do aplicativo para responder às perguntas inseridas pelo professor. Dessa forma, o processo de usabilidade do *app* se dá por meio das cores e de símbolos geométricos que, ao serem clicados pelo aluno, geram respostas sobre os questionamentos realizados pelo professor. Isso possibilita outra didática, para além das metodologias tradicionais, adentrando em uma nova era, mais *digital*, diversificando o formato das avaliações.

[28] https://kahoot.com/how-to-play-kahoot/

Uma das características deste artefato artificial de mediação são as cores e as formas geométricas, que são utilizadas pelos educandos ao responderem as questões propostas pelo educador. Cada resposta é representada por uma cor e por uma figura geométrica (rosa/triângulo, azul/losango, laranja/círculo e verde/quadrado) que, ao serem clicadas gerará a resposta na tela do dispositivo do educando, como observado na figura abaixo:

Figura 02



Fonte: https://kahoot.com/ - Acessado em: 18 dez. 2018.

Esse tipo de aplicativo constitui uma proposta de gamificação, pois, além de propiciar a autonomia do aluno, através de propostas de resolução de problemas, gera um contexto interativo e transformador. Coelho, Motta e Castro (2017, p. 22) afirmam ainda que:

> Nesse contexto, o Kahoot! apresenta-se como uma metodologia ativa. Segundo Horn e Staker (2015), essa proposta metodológica e educacional permite que o estudante desenvolva distintas habilidades e competências, tais como, construção do conhecimento, autodidatismo e comprometimento com seu processo de formação, tornando-se protagonista de sua própria aprendizagem e assumindo a própria responsabilidade de aprender e evoluir intelectualmente.

Para a utilização do aplicativo *Kahoot!* no processo ensino-aprendizagem de LI é necessário que o professor elabore as perguntas na plataforma, que podem conter até quatro alternativas, para que, posteriormente sejam respondidas pelos estudantes nos aparatos digitais (computador, *smartphone, tablets*) e, assim que o estudante responde, o aplicativo já faz a avaliação da resposta. A pontuação também é baseada na velocidade da resposta, ou seja, quanto mais rápido se consegue responder, mais pontuação o estudante terá e, consequentemente, melhor colocação.

Dessa forma, este é um recurso digital que ajuda o professor a verificar a aprendizagem do educando, identificando os conceitos que os estudantes dominaram e os que ainda devem ser revisitados. Portanto uma proposta metodológica com o uso do *kahoot!* permitirá uma nova abordagem e possibilidades de interação social, de dinamizar o processo ensino-aprendizagem, e de aproximar a sala de aula ao contexto sociocultural do aluno.

6 Considerações finais

Tendo em vista o avanço das tecnologias digitais e sua entrada nos muros da escola, torna-se inviável fechar os olhos para este contexto e querer prosseguir nos moldes antigos da educação. Ater-se somente ao ensino expositivo, ao livro didático com base em atividades desconexas nessa era das NTIC é tornar a escola enfadonha, distante da realidade dos educandos.

É preciso evoluir e atualizar-se o máximo possível, como acontece em diversas áreas, ou seja, a educação não pode "estacionar". As práticas pedagógicas e metodológicas podem e devem ser aprimoradas, com o intuito de adaptar-se à realidade dos atuais educandos, conhecidos como nativos digitais (PRESNKY, 2011).

A proposta do uso da gamificação na educação está longe de ser o remédio para todos os problemas dessa área, mas pode ser vista como um caminho a ser seguido, um recurso mediador, na tentativa de tornar o ambiente educativo cada vez mais digital.

Gómez (2015, p. 29) ressalta que "é preciso reinventar a escola para que esta possa desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções". Questões essas que são de extrema importância para o desenvolvimento do educando.

Apoderando-se da teoria sociocultural, que visa a mediação do conhecimento, podendo este ser através de artefatos artificiais, o aplicativo *kahoot!* vem ao encontro das expectativa de se introduzir a tecnologia nas aulas de LI, na perspectiva de oportunizar ao educandos a visão de que, algo que faz parte do dia a dia deles, pode contribuir para algo maior e mais importante, que é a aprendizagem.

Referências

CARVALHO, Marilia G.; BASTOS, João A. de S. L., KRUGER, Eduardo L. de A. **Apropriação do conhecimento tecnológico**. Curitiba: CEEFET, 2000. Cap. Primeiro.

COELHO, Patrícia Margarida Farias; MOTTA, Everson L.O.; CASTRO, Francilei Paes de Carvalho. Reflexões interdisciplinares sobre aplicativo *kahoot!* no ambiente educacional. Acta Semiótica et Lingvistica, v. 22 n. 2, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/actas/article/view/3783>. Acesso em: 18 dez. 2018.

DETERDING, S.; et al. Gamification: using game design elements in non-gaming contexts. **CHI**, Vancouver, May 7–12, 2011. p. 1-4. Disponível em: <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/01-Deterding-Sicart-Nacke-OHara-Dixon.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2018.

FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **Novas Tecnologias na Educação**, v. 11, n. 1, jul., 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/41629-166056-1-PB.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2108.

GARCIA, Adriana. Gamificação como prática pedagógica docente no processo ensino e aprendizagem na temática da inclusão social. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino, Ciências e Novas Tecnologias) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina. Disponível em:

<http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1666/1/LD_PPGEN_M_Garcia%2C%20Adriana_2015.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2018.

GÓMEZ, Á. Angel. Perez. **Educação na era digital** – a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor e línguas estrangeiras. In: _____.(Org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. 2. ed. Pelotas: Educat, 2008, p. 353-376.

_____; PINTO, Cândida Martins. Aprendizagem como vício: o uso de games na sala de aula. **(Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 8, n. 10.1, p. 358-379, 2014. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Aprendizagem_vicio.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____.; PEIXOTO, Roberta Pereira. O uso do celular na aprendizagem de línguas. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). **Ensino de Língua Inglesa**: conversas com professores da escola pública. Campinas, SP: Pontes, 2017. p. 165-178.

MARTINS, Onilza Borges; MOSER, Alvino. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. **Intersaberes**, v. 7, n. 13, p. 8 – 28, | jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/viewFile/245/154>. Acesso em: 17 dez. 2018.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**. Univertisty Press, v. 9, n. 5, October, 2001. p. 1-6.

LETRAMENTO LITERÁRIO E LETRAMENTO DIGITAL: LANÇANDO OLHARES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA DE OBRA LITERÁRIA

Margot Kirsch BERTI
Secretaria Estadual de Educação
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa de Mestrado Profissional em Letras
Daniela Fidelis de Moura PRZYVITOSKI
Secretaria Estadual de Educação
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa de Mestrado Profissional em Letras

RESUMO: Neste artigo apresentam-se reflexões acerca da importância da leitura de obra literária aliada às habilidades de letramento digital. O objetivo principal é chamar atenção para práticas de sala de aula que motivem o aluno adolescente à leitura e em seguida compartilhe suas experiências em mídias digitais, destacando a importância da ferramenta "book trailer" como recurso na disseminação de leituras e experiências realizadas e consequentemente, promovendo aulas que preparem melhor o aluno para os discursos sociais, estimulando-o para a prática de divulgação e disseminação da leitura de obra literária. Essas reflexões têm como fundamentação teórica, o Letramento Literário, de Rildo Cosson (2009), o Letramento Digital de Coscarelli (2011) e Letramento: Um tema em três gêneros, Soares (2010). Discorre-se sobre a importância de promover a leitura de obra literária e os benefícios dessa para a formação humana dos alunos; a utilização das mídias digitais como importante ferramenta de motivação e divulgação das obras literárias, destacando o papel destas no letramento digital, função que também cabe à escola e ao professor, e ao final, apresenta-se uma proposta de letramento literário e digital. Essa proposta de letramento literário leva em conta a leitura da obra literária e a construção de resenha crítica sobre o que foi lido. Depois da leitura crítica, é proposta a criação de um *book trailer*, que nada mais é do que a apresentação de uma obra literária através de um filme de apresentação. Através dele, o leitor identifica se o livro faz seu gênero e 47 mais que isso, sente-se instigado para lê-lo. É possível realizar um *book trailer* com recursos básicos como o *PowerPoint* e o *Movie Maker*. Trata-se de uma das estratégias mais inovadoras para a divulgação de obras literárias, principalmente aquelas pouco conhecidas. Considerando-se que a leitura e a resenha crítica da obra literária constroem o letramento literário do aluno e a utilização das tecnologias digitais, o letramento digital, nada mais oportuno que refletir sobre essas práticas que promovem o letramento de forma ampla e irrestrita.
PALAVRAS-CHAVE: letramento literário; letramento digital; *book trailer*.

ABSTRACT: *This article presents reflections on the value of reading classic literature work combined with digital literacy skills. The main objective is to draw attention to classroom practices that motivate the student to read and then share their experiences in digital media, highlighting the importance of the "book trailer" tool as a resource to spread readings and experiences and, consequently, provide classes that better prepare the student for social speech, stimulating him to the practice of spreading and dissemination of the literary work reading. The theoretical foundation of these reflections are based on the literary literacy by Rildo Cosson (2009), the digital literacy by Coscarelli (2011) and*

literacy by Soares (2010). The importance of promoting the reading of literary work and its benefits for the human formation of students is discussed; the use of digital media as an important tool for motivation and spread of literary works, highlighting their role in digital literacy, a function that also belongs to the school and the teacher, and, at the end, a proposal for literary and digital literacy is presented. This proposal of literary literacy consider the reading of the literary work and the construction of a critical review of what has been read. After the critical reading, it is proposed to create a book trailer, which is nothing more than the presentation of a literary work through a film. Through it, the reader identifies whether the book makes its style and, more than that, make feels instigated to read about. It is possible to perform a book trailer with basic features such as PowerPoint and Movie Maker. This is one of the most innovative strategies for the spread of literary works, especially those little known. Considering that the reading and critical review of the literary work construct the literary literacy of the student and the use of digital technologies, called digital literacy, nothing more opportune than to reflect on these practices that promote literacy in a broad and unrestricted way.
KEYWORDS: *Literary literacy; digital literacy; book trailer*.

1 Introdução

A leitura de obra literária aliada às habilidades de letramento digital configuram-se como práticas que pouco ocorrem em sala de aula. Diante dessa realidade, promover a leitura e sua interpretação é um ato social que vem sendo negligenciado aos alunos, pois conforme o teórico Rildo Cosson:

> A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos (COSSON, 2012, p. 17).

A leitura da obra literária promove ao leitor benefícios que podem levá-lo a perceber-se inserido no mundo através da experiência do outro que lhe foi apresentada na leitura e também desenvolver as possibilidades de escrever o que quer dizer ao mundo, como forma importante de expressão.

Apresentar a obra literária e estimular a leitura é papel da escola, e, consequentemente, do professor. Cabe, nesse sentido, toda cautela e organização da aula, para que o contato com a obra literária realize-se de maneira a despertar o interesse e o desejo para a leitura do aluno.

Cosson propõe em sua obra *Letramento Literário, Teoria e Prática* (2012), que a apresentação de uma obra literária ocorra de forma que o aluno a compreenda como um todo. Esse trabalho o teórico chama de "Introdução" e destaca que o professor não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos alunos pois é "também o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem a obra" (COSSON, 2012, p. 60).

A leitura é um ato social, como já afirmamos, e, consequentemente, conduz o aluno a perceber a importância da obra que foi lida, levando-o a expressar sua opinião. Através do texto resenha ele pode traduzir o que sentiu e pensou da leitura realizada.

Do mesmo modo, acompanhando a evolução digital na qual os alunos encontram-se amplamente inseridos, daremos importância à divulgação de sua impressão da obra através das mídias digitais, utilizando uma ferramenta chamada *book trailer*, que melhor será apresentada em seção seguinte.

2 A resenha como prática de letramento literário

Como promover a leitura literária em sala de aula? Como formar alunos leitores? Como fazer com que os alunos compreendam o que leem? Por que os alunos não gostam de ler? São muitas as questões levantadas pelos professores acerca da leitura em sala de aula, já que muitos desafios residem justamente nas dificuldades encontradas nas aulas de leitura.

Rildo Cosson defende o letramento literário. Diferente da leitura literária, que desenvolve-se por fruição, fora do espaço escolar, o letramento literário necessita ter na escola um papel de destaque, uma vez que ele explora, por etapas, todos os benefícios que o texto literário pode proporcionar. Nas palavras do próprio autor:

> [...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2009, p. 23).

Assim, utilizando do letramento literário, não podemos simplesmente exigir que o aluno leia a obra e ao final faça uma prova ou ficha, pois a leitura é construída a partir das práticas que a escola desenvolve para a proficiência da leitura literária, e que, se bem organizadas e planejadas, alcançarão todos os objetivos propostos.

Com base na teoria desenvolvida por Cosson, é interessante observar que, para que o aluno tenha prazer na leitura, ele precisa passar pelo letramento literário. A escola tem o papel de destaque nesse momento e, talvez, seja ela, de fato, a principal responsável pela formação e consolidação de alunos leitores. Leitores que sejam críticos e reflexivos no modo de ver e interpretar o mundo.

O letramento literário propõe uma série de etapas. Destacamos neste artigo a etapa de "introdução". O principal objetivo deste momento é apresentar a obra e o autor, destacando sua importância e justificando sua escolha. Aqui, o professor evita fazer uma síntese do que a obra traz, mas apresenta as orelhas, a contracapa, apreciações presentes nas orelhas e contracapa, o nome da obra e as imagens que a compõe. É importante observar que nesse momento acontece o primeiro contato com o que será lido. Portanto:

> É preciso que o professor tenha sempre em mente que a introdução não pode se estender muito, uma vez que a função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva. Desse modo, a seleção criteriosa dos elementos que serão explorados, a ênfase em determinados aspectos dos paratextos e a necessidade de deixar que o aluno faça por si próprio, até como uma possível demanda da leitura, outras incursões na materialidade da obra, são características de uma boa introdução (COSSON, 2012, p. 61).

A etapa de introdução é apenas uma das que o autor destaca, entretanto, nossa intenção é enfatizá-la, pois o objetivo é confrontar o aluno ao que está sendo proposto para a leitura. É a partir desse momento que ele já passa a conhecer a obra e fazer as suas inferências.

Nesse sentido, a resenha torna-se um importante instrumento de perceber a reação e recepção da obra, além de, se compartilhada, poder promover o interesse daqueles que desejam ampliar sua leitura. Cosson afirma que:

> Na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura (COSSON. 2012, p. 65).

Podemos considerar a resenha importante instrumento de registro, que pode ser trabalhada nos anos finais do ensino fundamental II e ensino médio, pois este momento de escrita permite ao leitor externalizar aquilo que depreendeu da leitura, bem como construir uma opinião, que pode ou não levar outros alunos à leitura da obra. Pois conforme Cosson "o importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar" (2012, p. 68).

A resenha é um gênero textual sucinto, cuja principal característica é tecer, de maneira breve, uma crítica sobre determinado assunto. Cosson afirma que a resenha é vista de maneira positiva no espaço escolar pois:

> O uso da resenha tem vários benefícios para o ensino da língua materna. Em primeiro lugar, é um exercício de escrita dentro de um gênero com predominância de estratégias argumentativas e condições de enunciação bem determinadas. Depois, o texto produzido tem a possibilidade de circular entre os alunos e, por isso, não carrega a artificialidade da maioria das atividades de escrita escolar (COSSON, 2012, p. 68).

Resenhar é convidar a ler, deixar o leitor curioso interessado, desconfiado, no instante mesmo de mover-se para ler mais, saber mais, perguntar mais e compartilhar as opiniões construídas na resenha. Ferramenta interessante e criativa é o *book trailer*, que abordaremos a seguir.

3 Letramento digital e o *book trailer*

Com o advento do computador, surgiu um novo espaço de escrita: a tela do computador. Como consequência do aparecimento deste novo modo de escrever, surgiram novos usos da escrita e novos gêneros, criando novos eventos de letramento e novas práticas de leitura e escrita.

Para Soares (2002, p. 151), a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e, até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento.

A escola, como espaço de promoção do letramento, inclusive o digital, precisa preocupar-se em promover o desenvolvimento de habilidades necessárias para que letramento digital aconteça de modo a cumprir objetivos e seja explorado em todos os seus aspectos.

Terra já conhecida dos alunos, na maioria das vezes, o computador pode ter seu uso ampliado e oportunizar benefícios para a construção leitora deles. Conforme Xavier:

> Os alunos têm chegado aos espaços escolares ávidos por encontros mais dinâmicos, participativos e instigadores de sua inteligência em rápido desenvolvimento. Por isso, exigem direta ou indiretamente uma escola mais interativa e adequada tecnologicamente às novas necessidades sociais e cognitivas dos aprendizes. (XAVIER, 2008, p. 2).

É oportuno potencializar o contato e o manuseio das mídias digitais na escola, e, para esta intensificação, destacamos o papel dos professores, ainda necessitando de maior preparo para essa nova demanda social e educacional. Coscarelli (2011, p .40) destaca que, para preparar-se para essa nova demanda social e educacional, é preciso operar desembaraçadamente com esse instrumental, para que a informática se instaure como tecnologia educacional.

Para Coscarelli (2011, p. 40), letramento digital diz respeito "às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras".

O *book trailer* apresenta-se nesta direção: o uso de tecnologias como aliadas do letramento, digital e literário. Depois da leitura atenta e da resenha escrita, amplia-se a abrangência do diálogo entre quem leu e quem pretende ler a obra.

Depois de realizada a construção argumentativa no texto escrito, o aluno pode compartilhá-la nas mídias digitais através do *book trailer*, que nada mais é do que a apresentação de uma obra literária através de um filme de apresentação. Através dele, o leitor identifica se o livro faz seu gênero e, mais que isso, sente-se instigado a lê-lo.

É possível realizar um *book trailer* com recursos básicos como o *PowerPoint* e o *Movie Maker*, ambos acessíveis e de fácil a moderado grau de dificuldade para manuseio. Utiliza-se da criatividade e de habilidades com os recursos tecnológicos, hoje inerentes a maioria dos alunos, no que diz respeito à construção desse texto digital.

Sua divulgação expande-se além dos espaços convencionais: ocupa um mundo à parte, tão intensamente visitado e conhecido como o mundo concreto - o das mídias sociais. Neste espaço o *book trailer* potencializa sua divulgação. Trata-se de uma das estratégias mais inovadoras para a divulgação de obras literárias, principalmente aquelas pouco conhecidas.

4 Considerações finais

Aliar o letramento literário ao digital através da resenha e *book trailer* pode ser considerada uma prática interessante para as aulas de leitura. Além de promover as obras literárias, instiga o aluno a construir argumentos sobre a leitura realizada e compartilhá-la de maneira que utilize ferramentas que lhe são conhecidas e ao mesmo tempo atrativas.

A escola, como importante promotora dos letramentos apresentados neste artigo, constitui-se como principal meio da construção de alunos leitores, críticos e reflexivos e, ao mesmo tempo, inseridos em seu contexto social e temporal - o espaço digital.

O letramento que precisa ser proposto pela escola vai além da leitura por fruição realizada fora do espaço escolar. Envolve etapas e planejamento para usufruir ao máximo do texto literário, assim despertando a criticidade e gosto pela leitura.

Destaca-se o papel do professor, a quem cabe conhecer o gosto de leitura dos seus alunos. Assim, as inúmeras possibilidades que ela oferece serão aproveitadas de maneira que o letramento literário garanta experiências significativas e promova o equilíbrio entre os interesses de fruição pessoal e as necessidades de leitura e escrita, aprimorando a capacidade de formular opiniões e sensibilizá-los para a leitura do mundo que os cerca de maneira crítica e reflexiva, conscientes do papel que exercem na sociedade em que estão inseridos.

Referências

COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. (orgs.). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

COSSON, R. **Letramento Literário teoria e prática**. 2. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

SOARES, M. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez.

XAVIER. Identidade docente na era do letramento digital: aspectos técnicos, éticos e estéticos. **Hipertexto e tecnologias na educação**, 2º, 2008, Recife. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Antonio-Carlos- Xavier.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

MOMENTO LEITURA: UMA PRÁTICA PRAZEROSA PARA OS ALUNOS DO ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Edna Senes Pereira de SOUZA
Universidade do Estado do Mato Grosso
Programa de Pós-Graduação em Letras

RESUMO: Diante do desastroso quadro de falta de leitura em nosso país e considerando a importância da leitura para o desenvolvimento pleno do estudante e melhoria da educação brasileira, este artigo tem como objetivo apresentar questões relacionadas a prática de incentivo à leitura nos anos finais do Ensino Fundamental. Pretende-se investigar como acontece o incentivo à leitura por meio de práticas prazerosas dentro do ambiente escolar, em especial, a sala de aula. Também objetivou-se apresentar uma proposta de intervenção no sentido de despertar o gosto pela leitura e incentivar os alunos matriculados no 8º e 9º ano a ler mais. A pesquisa apoia-se nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e nos teóricos Paulo Freire, Richard Bamberger, Ângela Kleiman e Verbena Maria, pois estes, além de possuírem estudos significativos na área da leitura apresentam sugestões que viabilizam a prática docente. O trabalho é resultado de projeto desenvolvido em sala de aula na Escola Estadual Professor Elmar Justen, município de Tabaporã/MT e pesquisa bibliográfica na área de Linguística.
PALAVRAS-CHAVE: leitura; prazer; ensino.

ABSTRACT: *In the face of the disastrous context of reading lack in our country and considering the importance of reading for the full development of the student and improvement of Brazilian education, this article aims to present questions related to the practice of encouraging reading in the final years of Elementary School. The aim is to investigate how the incentive to reading happens through pleasant practices within the school environment, especially the classroom. It also aimed to present a proposal for intervention in order to arouse the taste by the reading and encourage students enrolled in 8 and 9 grades to read more. The research is based on the guidelines of the National Curricular Parameters (PCNs) and the theorists Paulo Freire, Richard Bamberger, Ângela Kleiman and Verbena Maria, because these authoress, besides having significant studies in the area of reading, present suggestions which enable the teaching practice. The research is a result of a project developed in the classroom at the State School Professor Elmar Justen, in Tabaporã city in the State of Mato Grosso, Brazil, and bibliographic research in the area of Linguistic.*
KEYWORDS: *reading; pleasure; teaching.*

1 Introdução

Já se vai longe o tempo em que leitura deveria ser privilégio do clero. Ano a ano a habilidade da leitura veio sendo massificada, ao ponto de promover uma reversão nesse valor inicial. Agora, a ausência da leitura veio se tornar um "crime" diante da sociedade. Crime ou não, o que se constata, a nível de Brasil, é que ainda se lê muito pouco para os padrões educacionais contemporâneos.

Ao longo dos anos a leitura tem sido um tema de grande importância nos meios acadêmicos do país. Sua prática, seu ensino e sua relevância como um todo vem sendo

discutida incansavelmente trazendo à tona o consenso de que esta prática é importante não apenas para conhecimento e cultura, mas também para informação, prazer e integração social. No entanto, pesquisas diversas, e mesmo o ENEM tem confirmado que a despeito dos esforços, a educação ainda está a quem do desejado. O que terá acontecido para que nossos alunos não gostem de ler? E os professores, porque não têm alcançado com sucesso seu objetivo de formar leitores competentes? O que faz com que o belo discurso da escola com relação à leitura seja muitas vezes tão diferente e distante de sua prática?

O objetivo central deste estudo qualitativo é desenvolver uma proposta de intervenção no sentido de despertar o gosto pela leitura e incentivar os alunos matriculados no 8º e 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Profº Elmar Justen em Tabaporã a ler mais. Para tanto, o trabalho apoiou-se nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e nos teóricos Paulo Freire, Richard Bamberger, Ângela Kleiman e Verbena Maria, pois estes, além de possuírem estudos significativos na área da leitura, apresentam sugestões que viabilizam a prática docente.

O projeto iniciou em 2017 e prosseguiu em 2018 com as mesmas ações. Inicialmente faz-se um levantamento com a turma sobre os hábitos de leitura, depois sobre gostos e preferências dos alunos, após levantar o perfil da turma em questão, a professora escolhe um livro na biblioteca e inicia a leitura para eles durante a aula. Cada aula, lê-se um capítulo, durante o que chamamos “momento leitura”. Aos poucos os alunos ficam envolvidos com o enredo e acabam sempre desejando a próxima aula para que possam saber um pouco mais da história.

Por meio deste projeto, pode-se comprovar que a maioria dos alunos releem o livro após a devolução do mesmo na biblioteca e também começam a procurar outras obras do mesmo autor, bem como outros títulos da mesma série. Assim, é possível concluir que um dos caminhos para incentivo à leitura, passa pelo entendimento de que ela é tão valiosa que pode ser tratada como um fim em si mesma.

2 O que é leitura?

É consenso dos autores pesquisados que a leitura é uma atividade complexa que compreende várias fases do desenvolvimento. Bamberger (2002) diz que antes de mais nada ela é um processo perceptivo onde primeiramente se reconhecem os símbolos e depois ocorre a transferência para conceitos intelectuais. Logo essa tarefa mental é ampliada num processo reflexivo à proporção que as ideias se ligam em unidades de pensamento cada vez maiores. No entanto, o processo mental não consiste apenas na compreensão das ideias percebidas, mas também na sua interpretação e avaliação.

Num sentido mais amplo, o ato da leitura segundo Pilleti (1993) corresponde ao processo de apreensão da realidade na qual o indivíduo está inserido. Realidade que se revela através de várias linguagens, uma vez que a atividade da leitura não se restringe ao que está escrito.

O ato de ler é um processo dinâmico e ativo. Ler um texto não implica apenas em apreender seu significado, mas também trazer para esse texto nossa experiência e visão de mundo como leitor. Sendo que a cada leitura realizada, essa interação dinâmica do leitor com o texto favorece a produção de um novo texto, contribuindo para a construção e expressão de linguagens diferenciadas.

Segundo a pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita Costa Val (2006) a leitura é uma atividade que se realiza individualmente, mas que se insere num

contexto social envolvendo disposições atitudinais e uma capacitação que se manifesta desde o processo de decodificação até a compreensão e produção para um sentido do texto lido.

A meta principal do ensino da leitura é a compreensão do texto pelo leitor. Sendo que ler com compreensão inclui além da compreensão linear, a capacidade de fazer inferências. Neste sentido a compreensão linear refere-se à construção do "fio da meada" que unifica e inter-relaciona os conteúdos lidos compondo um todo coerente. Ao passo que a capacidade de fazer inferências diz respeito a "ler nas entrelinhas", compreender os subtendidos, a associar elementos diversos que estejam presentes no texto ou que fazem parte das vivências do leitor para compreender informações ou inter-relações que não estejam presentes no texto de forma explícitas.

A doutora Verbena Maria (2006) também faz uma distinção entre o que ela chama de ledor e leitor. O ledor prefigura um ser passivo, imobilizado que muito pouco acrescenta ao ato de ler. O texto para ele não tem aberturas porque decifra mecanicamente os seus sinais. Para este o ato de ler não tem mistério nem criação e a leitura é algo definitivo. Já o leitor é móvel e tem olhar indefinido, errante e criativo sobre o texto, lê as linhas e entrelinhas de um texto e desvela seus sinais visuais e não-visuais.

A leitura nos remete ao texto e este à sua rede de significações, o texto nos remete às ideias, valores, crenças, ideologias, sentimentos, emoções e afetos. Leitura é um ato de vida, de relações com o mundo, com o outro e conosco mesmo. Por isso o educador Paulo Freire declarou que a leitura do mundo precede a das palavras.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) documento norteador para os profissionais da educação no Brasil diz que a leitura é um processo onde o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto a partir de seus próprios objetivos, seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e sobre a língua.

Reforçando mais uma vez a teoria de que ler não é apenas extrair informação da escrita decodificando-a em letra por letra ou palavra por palavra, os PCNs dizem que este processo implica necessariamente em compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita, e que a leitura fluente envolve uma série de estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação.

3 Leitura: alfabetização ou letramento?

Segundo Batista (2006) um terço da população brasileira possui baixos níveis de letramento; 13% dos jovens e adultos (considerando idade superior a 15 anos) são analfabetos e deste número, um terço já passaram pelo ensino fundamental. Este autor citando Magda Soares diz:

> Dissociar alfabetização de letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é,

> através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema / grafema, isto é em dependência da alfabetização. (BATISTA, 2006, p. 13).

Em 2003 os jornais e as revistas noticiaram o fracasso da escola brasileira ao trabalhar a leitura e a escrita com seus alunos. Após divulgarem o resultado de pesquisas nesta área concluíram que um número expressivo de estudantes não aprende a ler na escola, que acaba por produzir um grande contingente de analfabetos ou de analfabetos funcionais. Pessoas que embora dominem as habilidades básicas da leitura e da escrita, não são capazes de utilizar essas habilidades na produção de textos, na vida diária e nem mesmo na escola para satisfazer exigências do seu aprendizado.

Segundo esse autor, o conceito de alfabetização foi mudando ao longo do tempo e, o que era definido como "habilidade de quem domina as primeiras letras", agora passou a ser "habilidade de quem sabe usar a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária". Em função dessa nova dimensão da entrada no mundo da escrita surgiu essa nova palavra denominada: letramento. Sendo que este é definido como um processo de inserção e participação na cultura escrita.

Kleiman (2004) diz que uma das maiores reclamações dos professores é o fato dos alunos não gostarem de ler. A autora atribui esse problema, entre outras coisas, a escassez da leitura no cotidiano brasileiro, a pobreza no seu ambiente de letramento e ainda a própria formação precária do grande número de profissionais da escrita que mesmo não sendo leitores tem que ensinar os alunos a gostarem de ler.

A autora afirma que para formar leitores devemos ter paixão pela leitura e cita o autor francês que diz:

> Em que se baseia a leitura? No desejo. Esta resposta é uma opção. É tanto o resultado de uma observação como de uma intuição vivida. Ler é identificar-se com o apaixonado ou com o místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção, abrir o parêntese do imaginário. Ler é muitas vezes trancar-se (no sentido próprio e figurado). È manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido (as palavras ressoam). As pessoas lêem com seus corpos. Ler é também sair transformado de uma experiência de vida, é esperar alguma coisa. É um sinal de vida, um apelo, uma ocasião de amar sem a certeza de que se vai amar. Pouco a pouco o desejo desaparece sob o prazer. (KLEIMAN *apud* LIONEL BELLENGER, 2004, p. 15).

Para a autora, a atividade difícil e na maioria das vezes sem sentido desenvolvida na sala de aula não tem nada a ver com a atividade prazerosa descrita por Bellenger, e ninguém gosta de fazer algo difícil ou sem sentido.

Infelizmente a recordação que a maioria das pessoas tem da leitura e até mesmo da própria escrita na escola são de atividades tão exaustivas e traumatizantes que nesse sentido, infelizmente, acabam contribuindo para a formação de um não-leitor.

Estas práticas de leitura tal qual temos nas escolas provém de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, práticas sustentadas por um entendimento distorcido do que seja ensinar a Língua Portuguesa dentro e fora da escola. Consiste, porém, em uma prática tão arraigada que acaba fazendo parecer utopia o sonho daqueles que a querem derrubar.

4 Da teoria à prática: desenvolvendo o hábito da leitura

Quando tratamos do problema de desenvolvimento do hábito de ler devemos lembrar que apesar de não ser uma tarefa muito fácil, deve ser desenvolvida do no dia-a-dia com persistência e criatividade. Muitos autores têm contribuído oferecendo dicas e sugestões práticas para auxiliar o professor.

NUIE/ UFRGS (2006) diz que o lugar mais adequado para este trabalho é a sala de aula. Ele é o espaço onde o professor ensina mostrando por sua atuação a presença e a importância da leitura. Trazendo livros e apresentando aos seus alunos, estimulando-os a escolherem os que mais lhes agradam, fazendo sugestões, discutindo assuntos, respondendo perguntas e aprofundando nos assuntos.

Sendo assim, o professor precisa ensinar os alunos a lerem utilizando das seguintes estratégias: colocá-los sentados em postura adequada para leitura; zelar pelo silêncio no ambiente; administrar a escolha dos livros; conversar com aqueles que desejarem uma orientação a respeito do assunto do livro; incentivá-los a olhar o significado das palavras-chaves do texto no dicionário para facilitar o entendimento do assunto; fornecer-lhe indicações bibliográficas nas quais poderia procurar mais sobre determinado assunto que despertou mais interesse; incentivá-los a comentar com os colegas a respeito de suas leituras; promover trocas de impressões pessoais a respeito de leituras comuns; entre ouras.

Nosso projeto iniciou-se em 2017 após uma pesquisa informal em sala de aula sobre gosto pela leitura. Foi revelado que mais de 90% dos alunos preferiam outras atividades como assistir a programas televisivos, passear, ou simplesmente não fazer nada. Decepcionada com aquela realidade, pensamos em uma forma de mudar a situação. Como a maioria não gostava de ler, concluímos que seria pouco proveitoso colocar um livro nas mãos de cada um, então surgiu a ideia de mostrar-lhes que a leitura poderia ser algo prazeroso, um momento onde eles poderiam se desligar das atividades rotineira e viajar através da imaginação conhecendo personagens e indo a lugares nunca antes visitado.

Com o objetivo de levantar o perfil da turma, foram feitas perguntas sobre gostos e preferências dos alunos. Na biblioteca da escola, escolhemos o livro “Na terra dos gorilas” para o 9º ano em 2017; já em 2018, “A fantástica encrenca do chocolate” para os alunos do 8º ano, o objetivo era ler com eles durante a aula. Cada aula líamos um capítulo, durante o que chamamos “momento leitura”. Aos poucos os alunos ficaram envolvidos com o enredo e solicitavam que fossem lidos mais capítulos por aula, no entanto, seguimos a regra “um capítulo por aula”, isto fez com que eles desejassem a próxima aula para que pudessem saber um pouco mais da história.

Sentimos que estava dando certo, ao perceber o interesse dos alunos pela história. Por vezes presenciamos narrativas dos colegas sobre o capítulo lido aos alunos que faltaram às aulas. Também ouvimos comentários diversos: “Puxa, cara! Esse livro é massa, eu tô gostando!”, “Eu nunca tinha visto um livro tão legal!”, “Depois eu vou pegar esse livro pra ler de novo”, etc.

Quando terminávamos a leitura, já havia uma lista de espera na biblioteca pelo livro, também foi nos relatado pela bibliotecária que aumentou a procura e o empréstimo de livros pelas duas turmas, bem como os alunos começaram a procurar por livros do mesmo autor e no caso de “A fantástica encrenca do chocolate” livros da mesma coleção.

Os PCNs nos fala que o sucesso de uma leitura trazida para sala de aula vai depender em boa parte da forma como o professor apresenta essa obra aos alunos. Explicando a época em que o livro foi escrito, trazendo informações sobre o autor, esclarecendo qual impacto ele produziu na ocasião de seu lançamento, como eram os costumes da época em que foi escrito, se a obra foi adaptada para o cinema ou televisão, o professor estará ampliando a possibilidade de sucesso em sua empreitada.

A avaliação também deve fugir aos modelos tradicionais de prova de leitura, já que ela facilita a fraude por questões de notas e não estimula o hábito de ler. Outras sugestões trazidas pelos PCNS: Uma biblioteca na escola onde os alunos possam emprestar livros para lerem em casa; minibibliotecas nas salas de aula para permitir o acesso aos livros mais próximos de sua atividade; sessões de leitura livre onde cada aluno escolhe um livro e depois compartilha o texto lido com os colegas; um *status* a leitura no planejamento semanal das aulas, se possível é interessante reservar uma aula na semana, para os alunos praticarem a leitura.

5 Considerações finais

A leitura é uma prática tão importante que há décadas tem sido pauta nos encontros daqueles que realmente se preocupam com o sucesso da educação. Ela é determinante no êxito ou fracasso do indivíduo enquanto aprendiz.

Percebemos que a importância do ato de ler vai muito além da mera possibilidade de adquirir informações, e que apesar do surgimento de tantas tecnologias inovadoras a leitura continua sendo extremamente importante.

Descobrimos que diferente do que normalmente se aplica nos anos iniciais, ler não é simplesmente uma decodificação de símbolos gráficos, mas um processo individual inserido numa prática social.

Vimos que o ensino da leitura não deve ser mecânico nem hostil, e a tarefa de formar leitores é algo possível de ser realizada, se conseguirmos desenvolver no educando uma familiaridade com a leitura de forma que sua prática se torne um hábito e este seja capaz de satisfazer tanto o gosto como a necessidade pela mesma, e de acordo com a nossa pesquisa, isso será possível se começarmos pela prática da leitura deleite.

Encontramos nos autores pesquisados que o aluno precisa de contato com a máxima variedade de textos possíveis, e ao contrário da prática vigente, não há necessidade de avaliação (prova) de atividades de leitura.

Por fim, entende-se que a leitura é insubstituível na formação individual e coletiva de cidadãos conscientes e competentes. É o meio adequado para potencializar a capacidade cerebral e manter a saúde física e mental dos indivíduos. A negligência da leitura se faz catastrófica a nível individual e coletivo, daí entendermos e priorizarmos a importância de desenvolvermos em nossos alunos o gosto pela prática da leitura.

Referências

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Alfabetização, Leitura e Escrita. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de. MENDONÇA, Rosa Helena. (Org.). **Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 12-16.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. 2. ed. Brasília: MEC, 2000.

COSTA VAL, Maria da Graça. O que é ser alfabetizado e letrado**?** In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de. MENDONÇA, Rosa Helena. (Org.). **Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 18-23.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de Ler**: Em três artigos que se completam. 32. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura**: Teoria e Prática. 10. ed. Campinas: Pontes, 2004.

MARIA, Verbena. Escritores e Leitores. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de. MENDONÇA, Rosa Helena. (Org.). **Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 90-95.

NIUE/UFRGS, Núcleo de Integração Universidade Escola da Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS. Para além da aula de língua portuguesa. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de. MENDONÇA, Rosa Helena. (Org.). **Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

PILETTI, Claudino. (Org.). **Didática especial**. 10. ed. São Paulo: Ática, 1993.

NA ASCENSÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: COMO SE CONFIGURAM A VISÃO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR

Iraci SARTORI[29]
Marciana GOIS
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa de Mestrado Profissional em Letras-Sinop/MT

RESUMO: A disseminação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na sociedade atual faz com que cresça constantemente, o número de usuários tecnológicos, principalmente crianças e adolescentes. Também é esperado que na escola essa disseminação e uso aconteçam voltados para o pedagógico. Embora, isso ainda não ocorra com a mesma veemência que ocorre além "muros da escola", já é possível admitir que o professor avançou em suas práticas pedagógicas. Entretanto, tornou-se comum, dizer que "alunos são nativos e professores são imigrantes digitais", conceito bastante reforçado no meio educacional. Diante disso, o objetivo deste trabalho é expor e discutir como se configuram a visão e as práticas pedagógicas do professor frente às TDICs. Para tanto, tomou-se como referência os resultados de uma pesquisa quali-quantitativa, acerca do uso das TDICs no ensino-aprendizagem, realizada com 22 professores procedentes entre a área de linguagens e pedagogia, atuantes na educação básica de escolas públicas do polo de Alta Floresta/MT. Os conceitos teóricos presentes neste trabalho são fundamentados através de Fontana e Cordenonsi (2015), Ribeiro (2016) Coscarelli (2017), Prensky (2001), Palfrey e Gasser (2011), Rojo (2012) e Soares (2004). Os resultados da pesquisa trazem dados que revelam e desvelam o uso das TDICs em sala de aula. Dessa forma, destaca-se que todos entrevistados acreditam que as TDICs podem melhorar a aprendizagem em sua disciplina. Além disso, mostra que os professores são usuários ativos de várias redes sociais e que portanto, também estão imersos neste "mundo digital". Destarte, acredita-se que o uso das TDICs nas práticas pedagógicas realmente avançou. Entretanto, para que ocorra a ascensão da tecnologia digital no ensino escolar, será necessário superar a falta de elementos essenciais apontados nesta pesquisa.
PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; professor; práticas pedagógicas.

ABSTRACT: *The dissemination of Digital Information and Communication Technologies (DICTs) in today's society constantly increases the number of technological users, especially children and adolescents. It is also expected that in school this dissemination and use occurs in the pedagogical area. Although this still does not occur with the same vehemence that occurs beyond "school walls", it is already possible to admit that the teacher has advanced in his pedagogical practices. However, it has become commonplace to say that "students are natives and teachers are digital immigrants", a concept greatly reinforced in the educational environment. Therefore, the objective of this work is to expose and discuss how the teacher's vision and pedagogical practices are configured in front of the DICTs. To do so, the results of a qualitative-quantitative research on the use of DICTs in teaching and learning were carried out, with 22 teachers from the area of*

[29] Agradecemos à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa financeira por 20 meses, durante a realização do Mestrado Profissional em Letras (Profletras).

languages and pedagogy, active in the basic education of public schools of the Alta Floresta / MT. The theoretical concepts present in this work are based on Fontana and Cordenonsi (2015), Ribeiro (2016) Coscarelli (2017), Prensky (2001), Palfrey and Gasser (2011), Rojo (2012) and Soares (2004). The results of the research reveal the real use of DICTs in the classroom. Thus, it is noted that all interviewed believe that DICTs can improve learning in their discipline. In addition, it shows that teachers are active users of various social networks and therefore are also immersed in this "digital world". Thus, it is believed that the use of DICTs in pedagogical practices has really advanced. However, for the rise of digital technology in school education, it will be necessary to overcome the lack of essential elements pointed out in this research.
KEYWORDS: *Digital Information and Communication Technologies; teacher; pedagogical practices.*

1 Introdução

A disseminação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na sociedade atual faz com que cresça constantemente, o número de usuários tecnológicos, principalmente crianças e adolescentes. Segundo, Fontana e Cordenonsi (2015 p. 109), as TDICs são ferramentas que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem através da utilização dos *softwares* educacionais embasados em uma didática que amplifique as potencialidades para a aprendizagem dos alunos, assim como permite o aperfeiçoamento dos professores, mediante capacitação.

Assim, é esperado que na escola, a disseminação e uso das TDICs também aconteçam voltados para o pedagógico. Embora, isso ainda não ocorra com a mesma veemência que ocorre além "muros da escola", já é possível admitir que o professor avançou em suas práticas pedagógicas no que tange ao uso das TDICs.

Apesar da maioria dos professores estarem imersos neste "mundo digital", seja em sua vida pessoal ou profissional, tornou-se comum, o conceito de que "alunos são nativos e professores são imigrantes digitais". Esse conceito é bastante reforçado no meio educacional, e contribui para a imagem negativa das práticas do professor.

O termo "nativos digitais" foi apresentado em 2001 pelo norte-americano Marc Prensky. Mas, cabe reflexão, uma vez que são caracterizados como "nativos digitais" os sujeito nascidos a partir de 1980, portanto, já temos vários professores também "nativos". Compete ao mesmo tempo refletir que se alguém é imigrante e convive em um ambiente no qual faz uso diário das ferramentas tecnológicas e, certamente, permanecerá por toda a vida nele, até quando esse sujeito deverá ser chamado de "imigrante"?

Diante disso, o objetivo deste trabalho é expor e refletir como se configuram a visão e as práticas pedagógicas do professor mediante as TDICs. Para tanto, tomou-se como referência os resultados de uma pesquisa quali-quantitativa, acerca do uso das TDICs no ensino-aprendizagem, realizada com 22 professores procedentes entre a área de linguagens e pedagogia, atuantes na educação básica de escolas públicas do polo de Alta Floresta/MT.

Os conceitos teóricos presentes neste trabalho são fundamentados através Fontana e Cordenonsi (2015), Ribeiro (2016) Coscarelli (2017), Prensky (2001), Palfrey e Gasser (2011), Rojo (2012) e Soares (2004).

Os resultados da pesquisa trazem dados que revelam e desvelam o uso das TDICs em sala de aula. Dessa forma, destaca-se que todos entrevistados acreditam que as

TDICs podem melhorar a aprendizagem em sua disciplina. Além disso, mostra que os professores são usuários ativos de várias redes sociais e que portanto, também estão imersos neste "mundo digital". Dois dados "curiosos" é que 27,3% dos participantes já sofreram preconceito por utilizarem as TDICs em sua prática pedagógica e que segundo as suas observações, acreditam que somente 18% dos seus alunos apresentam facilidade em usar recursos tecnológicos voltados para o didático. Tais dados descortinam algumas visões que se têm a respeito desses assuntos.

Já o ponto que assinalou avanço é que 90% dos entrevistados afirmaram que já realizaram atividades com as TDICs em que obtiveram sucesso. Além disso, à frequência predominante do emprego tecnológico em suas práticas pedagógicas é semanal, seguido por mensal.

Destarte, acredita-se que o uso das TDICs nas práticas pedagógicas realmente avançou. Entretanto, para que ocorra a ascensão da tecnologia digital no ensino, ainda falta a promoção de elementos essenciais, tais como: o suporte tecnológico na escola e formação continuada sobre as TDICs para professores. Elementos que necessitam de ações governamentais.

2 As tecnologias digitais de informação e comunicação

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) surgiram na metade da década de 1970 no contexto da Terceira Revolução Industrial e Revolução Informacional. Mas, o grande avanço das novas TICs ocorreu a partir da década de 1990, com o objetivo de captar, transmitir e distribuir de forma precisa e rápida as informações, transmitir através da televisão, das telecomunicações e pela internet[30]. Entretanto, toda essa evolução não parou por aí.

Nesse contexto, surge o conceito de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), que de acordo com Fontana e Cordenonsi diferencia-se de TICs:

> As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs se diferenciam das TICs pela aplicação das tecnologias digitais, para exemplificar a diferença é possível fazer a analogia das diferentes lousas disponíveis atualmente, entre a lousa analógica e a digital. Um quadro negro ou lousa analógica é uma inovação tecnológica se comparada à pedra, portanto é uma TIC, já a lousa digital é uma TDIC, pois agrega em sua arquitetura a tecnologia digital, ao conectá-la a um computador, ou projetor é possível navegar na internet, além de acessar um banco de dados repletos de softwares educacionais, dependendo do modelo (FONTANA; CORDENONSI, 2015, p. 108-109).

Dessa forma, não há dúvidas que a evolução tecnológica veio para facilitar os afazeres humanos. As TDICs contribuem tanto para as ações pessoais quanto profissionais. Nesse sentido, sempre se sonhou que a tecnologia seria capaz de transformar as práticas pedagógicas e consequentemente promover a aprendizagem de forma a elevar os índices educacionais. No entanto, o uso das TDICs na escola não seguiu o mesmo ritmo que ocorreu fora dela. De acordo com Ribeiro (2016, p.91), a popularização das tecnologias digitais no Brasil já conta com mais de vinte anos e ao longo desse período, muitas pesquisas foram feitas sobre a relação entre TICs e práticas

[30] Contextualização histórica baseada em informações do *site* Portal da Educação (2018)

escolares. Entretanto, a autora afirma que, embora muitos estudos quisessem uma adesão rápida dos computadores e da internet pela escola, isso não ocorreu.

Diante disso, atribuem, principalmente ao professor, a responsabilidade da não inserção das TDICs em suas práticas pedagógicas e uma das justificativas mais utilizadas é que isso ocorre pela falta de capacidade do professor em lidar com as TDICs. Para tanto, tornou-se comum o conceito de que "alunos são nativos" e "professores são imigrantes digitais" e esse conceito é bastante reforçado no próprio meio educacional, o que contribui ainda mais para a imagem negativa das práticas do professor.

3 Nativos e imigrantes digitais uma questão de nomenclatura

Inseridos na era tecnológica, é notório dizer que professores estão envolvidos às tecnologias digitais, seja para lazer ou profissionalmente. No entanto, há de se refletir a habilidade perante elas, visto que, existe a classificação de uma sociedade dividida entre "nativos e imigrantes digitais".

Em 2001, o norte-americano Marc Prensky publicou um artigo intitulado por "*Digital natives, digital immigrants*". Nesse texto, ele apresentou a ideia de que os jovens nascidos a partir dos anos 1980 ou 1990 poderiam ser chamados de "nativos digitais". Prensky caracterizou os "nativos e imigrantes digitais" da seguinte forma:

> Os nativos digitais estão acostumados a receber informações muito rapidamente. Eles gostam de processar mais de uma coisa por vez e realizar múltiplas tarefas. Preferem os seus gráficos *antes* do texto ao invés do oposto. Eles preferem acesso aleatório (como hipertexto). Eles trabalham melhor quando ligados a uma rede de contatos. Eles têm sucesso com gratificações instantâneas e recompensas frequentes. Eles preferem jogos a trabalhar. Mas os Imigrantes Digitais tipicamente têm pouca apreciação por estas novas habilidades que os Nativos adquiriram e aperfeiçoaram através de anos de interação e prática. Estas habilidades são quase totalmente estrangeiras aos imigrantes, que aprenderam – e escolhem ensinar – vagarosamente, passo-a-passo, uma coisa de cada vez, individualmente, e acima de tudo, seriamente (PRENSKY, 2001, p. 2-3).

Sem dúvida, a caracterização dada por Prensky aos "nativos digitais" é aceitável, e em um breve pensamento, pode-se visualizar várias crianças e adolescentes assim. Entretanto, o conceito dado a "imigrantes digitais", atualmente não é mais aplicável, hoje os professores são sujeitos imersos na tecnologia, estão sempre conectados em redes e mesmo que ainda não utilize as TDICs constantemente em sala de aula, sabe-se que já houve avanços. Entretanto, mesmo na época que Prensky fez essa denominação, acredita-se que ela foi exposta de forma arbitrária e até mesmo ofensiva, uma vez que o autor, na progressão do seu texto generaliza, subestima e denigre a imagem do professor, denominado por ele como "imigrante digital":

> Os Imigrantes Digitais não acreditam que os seus alunos podem aprender com êxito enquanto assistem à TV ou escutam música, porque eles (os Imigrantes) não podem. É claro que não – eles não praticaram esta habilidade constantemente nos últimos anos. Os Imigrantes Digitais acham que a aprendizagem não pode (ou não deveria) ser divertida. Por

> que eles deveriam? Eles não passaram os últimos anos aprendendo com a Vila Sésamo (2001, p. 3).

Não cabe mais dizer que o professor está inerte às tecnologias, pois há mudanças, mesmo que lentamente, ela ocorre. Os professores têm realizado seu trabalho envolvendo ferramentas digitais, mesmo frente a desafios e denegrições. A esse respeito Ribeiro expõe:

> [...] Antes, porém, é preciso estar atento aos discursos que apenas desqualificam a competência do professor para cumprir seu trabalho. Um desses discursos, para nós, é justo este que quer fazer crer que os professores não sabem ou são incapazes do uso e dos planejamentos com tecnologias novas. Afastando-se essa ideia redutora e desqualificadora, é preciso pensar em níveis de uso, isto é: no simples emprego de apresentações digitais para dar aulas até usos muito mais sofisticados, com dispositivos e softwares mais atuais ou mais complexos (RIBEIRO, 2016, p. 97).

De acordo com Palfrey e Gasser (2011, p. 11), toda essa juventude imersa nas tecnologias digitais é considerada composta por Nativos Digitais, nascidos a partir de 1980 quando as tecnologias se tornaram online. Nesse sentido, poderíamos considerar todos os professores com idade abaixo de 38 anos como "nativos digitais". Entretanto, o que se pretende desvelar é que nem todos os nascidos na era digital são proficientes em tecnologias e também não se pode generalizar que os nascidos antes de 1980, não possuem domínio tecnológico.

Assim, ao considerar o ambiente escolar, há de se ponderar que os alunos são classificados como "nativos digitais", o que garantiria o uso digital competente de alunos e não o de professores. Entretanto, muitos alunos estando em sincronia com a era tecnológica, não dominam nada além do que rede sociais e *games*. Enquanto que muitos professores classificados como "imigrantes digitais", podem ser hábeis e competentes digitalmente, dependendo de sua atitude. Pois, devido a ascensão das TDICs, os indivíduos são levados a utilizá-las, ora por precisão, ora pela pressão externa que o mundo globalizado exige. Assim, Ribeiro defende:

> Qualquer movimento será impossível se faltar ao professor a vontade de aprender os usos e as práticas que as tecnologias digitais envolvem. Não se trata, em absoluto, de dizer que sejamos todos eternamente "imigrantes", como quis Prensky (2001), mas de mencionar um desejo que precisa nos ocupar em qualquer idade ou profissão, em qualquer interesse que sobrevenha. O "interesse" nos moverá na direção de qualquer dispositivo. Ou a necessidade, em segunda instância, quando já não há mais como desviar ou evitar (RIBEIRO, 2016, p. 100).

Faz-se necessário dizer que muitas vezes os conceitos não são bem entendidos no campo educacional e que por isso, deixa-se de promover o que realmente precisa. A exemplo disso, Magda Soares (2004, p.7) fez referência ao expor os conceitos de letramento e alfabetização, sendo que letramento foi confundido por alfabetização: "no Brasil, porém, o movimento se deu, de certa forma, em direção contrária [...], desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização."

Desse modo, o mesmo vem acontecendo a respeito dos termos "nativos e imigrantes digitais". Ousa-se afirmar que esses conceitos são difundidos muitas vezes de forma equivocada, principalmente a respeito de "nativos", pois, criou-se uma redoma em torno deles e, por isso, o professor não é capaz de ensiná-los. Entretanto, o que existe no Brasil é um paradoxo velado; isso consiste em dizer que neste momento, no auge das TDICs, existem muitos alunos nascidos nessa era que ainda não têm acesso à tecnologia, ou que têm, e não são letrados digitais. No Brasil, essa situação vem sendo alertada por Coscarelli (2017) e nos Estados Unidos, por Palfrey e Gasser:

> A grande maioria dos jovens nascidos no mundo hoje não estão crescendo como Nativos Digitais. Há um grande abismo de participação entre aqueles que são Nativos Digitais e aqueles que têm a mesma idade, mas que não estão aprendendo nem vivendo da mesma maneira. Há bilhões de pessoas para as quais os problemas que os Nativos Digitais estão enfrentando são meras abstrações (PALFREY; GASSER, 2011, p. 24).

Assim, ao imaginar que os alunos não necessitam de ensino ou orientação a respeito das TDICs, deixa-se de promover multiletramentos. Portanto, o hiato, por vezes, existente entre os "nativos e imigrantes digitais", deve ser mediado, antes pelo interesse do professor em querer se aperfeiçoar e pela necessidade atual.

4 A escola e as tecnologias digitais de informação e comunicação

Ao visar a disseminação e ascensão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na escola, destaca-se a figura do professor, talvez como a mais essencial para fomentar esse processo. A importância de práticas pedagógicas desenvolvidas por professores que envolvam as tecnologias digitais torna-se essencial para o aprimoramento do ensino-aprendizagem entre os envolvidos e a obtenção de resultados exitosos. Mas, além disso, concebe-se a escola como espaço de igualdade e oportunidades e que por isso o trabalho com as TDICS torna-se essencial. Sendo que assim, afirma Coscarelli:

> Se uma parcela dos novos alunos tem acesso a informação antes e fora da escola apresentando tendência a sentirem desestimulados em sala de aula, uma outra parcela, não teve sequer acesso à máquina e não sabe operar essa nova possibilidade. Estes alunos "excluídos digitais", no entanto, têm notícia da internet e de microcomputadores e desejam (e precisam mais que aqueles) conhecer novas modalidades de estudo, comunicação, lazer e cultura (COSCARELLI, 2017, p.9).

Diante disso, é preciso entender o [31]letramento digital como promoção de um direito do aluno. Assim, o professor deve oportunizar suas práticas pedagógicas de forma que envolvam as ferramentas digitais para que ele e seus alunos se apropriem das "novas" formas de ensinar e aprender, para que a escola seja atrativa e a aprendizagem torne-se significativa.

[31] Letramento digital é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever) (COSCARELLI, 2017, p. 9).

Dessa forma, faz-se necessário considerar que o aluno não mais se interessa pela forma tradicionalista de ensino e anseia pelo que lhe faça sentido, seja presente e pertencente a sua realidade, para isso, deve-se envolver a introdução efetiva das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas do professor. Pois, apesar dele a utilizar cotidianamente em sua vida pessoal, há que se reconhecer que ainda falta a inserção efetiva em suas práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva de mudanças necessárias nas práticas pedagógicas, surge Rojo e Moura (2012, p.8), propondo os multiletramentos. Os autores expõem que trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação e que caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do aluno para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético.

Dessa forma, ao interligar os conteúdos conceituais as TDICs e promover multiletramentos, o professor não só favorece maior e melhor envolvimento dos alunos em sala, mas propiciará a evolução na educação. Além disso, possibilitará ao aluno a junção do uso social e escolar, sem que o último seja visto de forma preconceituosa ou incoerente às ações escolares. Essa mudança e aceitação das novas formas de ensinar e aprender devem passar pela atitude do professor, em querer aprender ou se aperfeiçoar frente às novas tecnologias, bem como pela oferta de suporte tecnológico na escola e formação continuada sobre as TDICs para professores.

Desde de 2011, Palfrey e Gasser alerta pais e professores quanto ao risco de não interagirem junto a "nativos digitais", pois por não serem orientados poderão causar e sofrer danos terríveis em suas vidas, uma vez que deixam seus dossiês digitais por onde navegam. Assim, "adultos podem contribuir para o bem, orientado e interagindo, ou para o mal, ao se eximir dessas ações. Ademais, resta-se apenas dois caminhos: "um é que destruímos o que é ótimo na *internet* e na maneira como os jovens a utilizam, e outro em que fazemos escolhas inteligentes e nos encaminhamos para um futuro brilhante em uma era digital" (PALFREY; GASSER p.17).

Destarte, parece viável trilhar o "caminho das escolhas inteligentes e nos encaminharmos para um futuro brilhante em uma era digital". Trata-se, portanto, de guiar crianças e adolescentes por caminhos seguros e também permitir a troca de saberes na perspectiva de uma abordagem sociocultural.

5 Sobre a pesquisa e a caracterização dos professores pesquisados

Para desenvolver esta pesquisa, elaborou-se um questionário com 12 questões, sendo 2 abertas e 10 fechadas. As questões abertas referem-se ao ano de nascimento dos participantes e a disciplina em que eles atuam. Com exceção da questão que identifica a rede em que o professor atua, as demais questões são direcionadas a obter dados sobre a visão e a prática pedagógica dos professores mediante as TDICs. Foram entrevistados 22 professores atuantes na educação básica de escolas públicas do polo de Alta Floresta/MT.

Os professores pesquisados são em maioria, da rede pública estadual, sendo apenas dois da rede municipal. Quanto a formação, 4 são graduados em pedagogia e 18 em letras. Se considerarmos os termos "nativos e imigrantes digitais, temos: 10 professores "nativos", ou seja, nascidos após 1980 e 14 "imigrantes".

5.1 Exposição e discussão dos resultados da pesquisa

A pesquisa apontou dados promissores a respeito da aceitação e uso das TDICs tanto na vida pessoal do professor quanto em suas práticas pedagógicas.

Sem dúvida, o professor é um sujeito imerso em redes sociais, uma vez que 90,9%, dos pesquisados afirmaram que participam em várias redes sociais, tais como: *whatsapp, facebook, youtube, instagram, blog etc*., e os demais disseram que participam em apenas uma rede social.

Voltados às práticas educacionais, 100.00% dos entrevistados acreditam que as TDICs podem melhorar a aprendizagem dos alunos em suas respectivas disciplinas. Isso se confirma na exposição da prática da maioria dos pesquisados, onde 89% afirmaram ter obtido sucesso em atividades com o uso das TDICs. Desses, 59,1%, citaram ter utilizado: pesquisas, fotos, filmagem e montagem de vídeo, data-show, celular, clipes, jornais, *power point*, produção textual digitada no computador, vídeo, link, montagem de slides, leitura de livros que faltam na biblioteca, através de pdf no celular, produção de paródias com karaokê, jogos pedagógicos, *blogs, whatsapp, facebook*, vídeos curtos sobre o conteúdo, computador, *tablets,* pesquisas individuais dos alunos e o google mapas. Somente 9,1% afirmou não usar as TDICs em suas aulas.

De acordo como os pesquisados, a frequência do uso de recursos tecnológicos com atividades em sala e extraclasse ocorre: 4.5% diariamente, 31.8% semanalmente, 18.2% quinzenalmente, 27.3% mensalmente, 13.6% bimestralmente, enquanto que a minoria 4.5% não faz uso. Nesse ponto há que se dizer que uso da TDICs ocorre nas práticas pedagógica, porém, ainda falta muito para que seja uma prática diária.

Em relação se já sofreram preconceito ao usarem as TDICs em suas práticas pedagógicas, 72.7%, nunca sofreram preconceito por usar a tecnologia digital em sala, o que facilita a inserção para uso pedagógico. Por outro lado, ao se tratar de preconceito é espantoso que na era digital, segundo 27,3% dos professores pesquisados, já sofreram preconceito por parte de coordenação pedagógica, colegas de trabalho e alunos adolescentes que acham que conhecem tudo.

Em relação ao uso dos recursos digitais voltados para o didático, os questionados observam que 50% dos alunos possuem domínio parcial sobre elas, 22.7% necessitam de aulas ou ajuda de colegas para utilizarem e somente 18.2% tem facilidade em usar; enquanto que 9.1% não dominam tais recursos. Portanto, é nesse ponto que desvela-se o mito dos "nativos digitais", em que dominam tudo. Tais resultados demonstram o quanto os alunos necessitam ser orientados. Muitos não sabem elaborar desde uma apresentação em *power point* a um texto digitado e formatado no word, ou até mesmo usar programas de produções textuais que envolvam adições de imagens.

Nesse sentido, há que se lembrar que mesmo que não haja computadores para todos, existe o celular, uma ferramenta que aceita desde pacote office a aplicativos sensacionais de criação de texto a edição de vídeos, como o criador de página cômica, o canva, o filmora e tantos outros que podem inovar o ensino-aprendizagem. Vale salientar que não se trata em dizer que os alunos não são capazes e sim que falta-lhes apresentar ou orientá-los sobre tais recursos, dos quais, acredita-se que muitos professores podem fazê-lo ou caminhar juntos.

Diante desse mesmo ponto; o uso dos recursos digitais voltados para o pedagógico, agora em relação ao professor, 27,3% afirmaram ter domínio parcial, 45.5%, disseram precisar de formação ou ajuda de colegas para usar e 27,3% afirmaram ter facilidade em usar, sendo que nenhum declarou não dominar tais recursos. Assim, entende-se que os professores também necessitam de formação para o uso das TDICs no campo pedagógico, tanto quanto os alunos no campo didático e que todos estão

inseridos nesse mundo digital. De tal modo, 95.2% revelaram necessitar de capacitação para o uso efetivo da TDICs voltados para o ensino-aprendizagem.

Perante os vários caminhos que há de se percorrer para o uso efetivo das TDICs nas práticas pedagógicas, é propício o questionamento de Ribeiro:

> Que razões fazem com que um professor não programe suas aulas aproveitando recursos tecnológicos que poderiam melhorá-la? Ou que razões levariam esse professor a evitar o uso de tecnologias digitais, mesmo que ele fosse usuário contumaz de computadores e redes sociais, por exemplo? As questões de infraestrutura na escola ainda são impeditivas? O professor considera um conflito importante empregar, por exemplo, um smartphone quando a escola obedece a leis que proíbem celulares em sala? O tempo corrido, as aulas já montadas analogicamente, a falta de tempo de preparação de aulas, a sensação de que a internet dispersa os alunos mais do que os seduz nas aulas... algo em algum desses sentidos pode se manter como argumento para a não adesão do professor? (RIBEIRO, 2016, p. 98).

Foi baseado nos questionamentos e apontamentos de ações expostas por Ribeiro (2016, p.98) que se formulou a última questão desta pesquisa; na qual os professores deveriam apontar os elementos essenciais que faltam para o uso efetivo da tecnologia digital no ensino. Nesse sentido obteve-se os seguintes resultados:

Em ordem decrescente, de acordo com os pesquisados, eis os elementos essenciais que faltam para o uso efetivo da tecnologia digital nas práticas pedagógicas do professor: 90.9% apontaram que falta suporte tecnológico na escola, 72.7%, falta formação para uso eficaz das TDICs, 68.2% falta aprender relacionar conteúdos conceituais às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, 54.5% acreditam que seja crucial a atitude do professor frente às tecnologias, 40.9% consideraram o pouco tempo para planejamento de aulas como fator limitante e 36,4% destacaram o pouco apoio da gestão escolar frente às "novas" tecnologias.

Diante desses resultados, os números falam por si e denunciam o quanto falta investimento na educação, o que é lamentável. Nesse sentido, Coscarelli (2017, p.56) expõe o quanto é temeroso que estejamos criando novas formas de exclusão, pois não há suporte tecnológico nas escolas e consequentemente condições políticas pedagógica a professores e alunos para viver com dignidade, criatividade, ética e responsabilidade social o exercício cotidiano de ensinar e aprender.

Certamente, já era tempo para que as escolas estivessem equipadas e que professores fossem capacitados para uso das TDICs no ensino-aprendizagem. Mas, infelizmente, percebe-se que isso ainda não aconteceu e não é de duvidar que essa pesquisa reflete não só o polo de Alta Floresta/MT, mas que seja reflexo da educação no Brasil. Além de escolas equipadas como elemento fundamental nesse processo de efetivação das TDICs, a qualificação dos professores torna-se urgente, pois professores capacitados para uso tecnológico na escola traz de forma assegurada, além da modernização, um ensino e aprendizagem condizente entre os indivíduos envolvidos, ou seja, uma aprendizagem atual e significativa.

6 Considerações finais

É notório a relevância das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação na sociedade atual e por isso almeja-se o uso no campo pedagógico. Assim, no processo de

ensino-aprendizagem, a tecnologia deve ser um elo entre o aluno e o professor, uma vez que ela favorece a aprendizagem significativa, independentemente, se os envolvidos nesse processo sejam "nativos ou imigrantes digitais".

Dessa forma, não faz sentido, diante dos alunos atuais, trabalhar aulas tradicionais que não alcançam, ou pouco atingem os objetivos propostos. Assim, torna-se necessário ao professor promover múltiplos letramentos. Para que isso ocorra, muitas barreiras devem ser vencidas, por isso, além da vontade e atitude do professor em querer se aprimorar digitalmente, cabe às ações governamentais disponibilizarem capacitação e infraestrutura que garantam a eficiência do ensino-aprendizagem.

Perante todos os expostos, acredita-se que o uso das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação nas práticas pedagógicas já avançou, mesmo diante da falta de elementos essenciais, como já mencionados. Assim, é, preciso que o professor, esse ser extraordinário, se reinvente ainda mais. Que continue com a coragem de ir contra sistemas que ainda não apoiam o uso tecnológico, que tenha atitude e vontade em aprender, seja por conta própria ou com seus alunos e que perceba que mesmo que não haja computadores para todos, a maioria tem celular, uma ferramenta que aceita aplicativos que podem inovar o ensino-aprendizagem. Portanto, aquele que realmente quer deve fazer acontecer.

Referências

COSCARELLI. Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI. Carla Viana, RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento Digital: Aspectos Sociais e Possibilidades Pedagógicas.** 3. ed; Belo Horizonte: Ceale; Autência Editora, 2017.

FONTANA, Fabiana Fagundes, CORDENONSI, André Zanki. **TDIC como mediadora do processo de ensino-aprendizagem da arquivologia.** Florianópolis, v. 25, n. 51, p. 101-131, jul./dez. 2015.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital:** entendendo a primeira geração de Nativos digitais. Porto Alegre - RS: Editora Artmed, 2011

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants.** On the Horizon, MCB University Press, v. 9 n. 5, out. 2001. Roberta de Moraes Jesus de Souza: professora, tradutora e mestranda em educação pela UCG. Tradução acessível em < http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf>. Acesso em 20 de set. de 2018.

PORTAL DA EDUCAÇÃO. **Histórico: Tecnologias de Informação e Comunicação – TICS.** Acessível em <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/esporte/historico-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-tics/53796> Acesso em 5 de set. de 2018.

RIBEIRO. Ana Elisa. **Tecnologia digital e ensino: breve histórico e seis elementos para a ação.** Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 19, n. 2, p. 91-111, jul./dez. 2016.

ROJO, Roxane Helena R. **Multiletramentos na escola.** Eduardo Moura (orgs,). **São Paulo: Parábola Editorial**, 2012.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação.** n. 25, Jan./Abr. 2004.

O CORAÇÃO DELATOR: UMA ANÁLISE SEMIÓTICA E COMPARATIVA ENTRE O CONTO DE POE E A ADAPTAÇÃO CINEMATOGRÁFICA DE RAÚL GARCÍA[32]

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

RESUMO: O presente trabalho objetiva comparar o conto *O Coração Delator*, de Edgar Allan Poe, à adaptação cinematográfica homônima presente em *Contos Extraordinários*, realizada por Raúl García. Para isso, busca-se, na primeira etapa, compreender de que maneira uma obra adaptada se relaciona ao texto que ela retoma, assemelhando-se a ele e, quiçá, superando-o. A animação analisada recorre à técnica de voz-*over*, emprego raro no cinema e que aqui se utiliza com o intuito de se vincular a perspectiva do narrador à da personagem principal. Por seu turno, essa mesma escolha causa certo deslocamento espaço-temporal no interior da narrativa cinematográfica em estudo, o que parece aprofundar a imagem de que se adentra na mente do protagonista. Desse modo, interconectando as duas tramas, também se discutem questões que se ligam ao uso do focalizador (no que tange à animação) e, sobretudo, da "mistura" das vozes do(s) narrador(es) e personagem/personagens nos textos verbal e sincrético. Por conseguinte, analisam-se as relações entre os espaços da casa, onde se dão os acontecimentos nas obras; as instâncias psíquicas (Id, Ego e Superego); e o percurso semiótico que se constrói ao longo dos enredos, que subverte fronteiras por vezes tidas como fixas. Dessarte, visualizam-se, em ambas as estruturas em pauta, processos que aparentam reiterar o percurso narrativo, os quais são reforçados por meio da trajetória que transcorre da sanidade à insanidade, no que diz respeito ao protagonista. Isso é demonstrado, ainda, através de outras dicotomias do plano de conteúdo: dentro *versus* fora, alteridade *versus* identidade, consciente *versus* inconsciente, lucidez *versus* loucura e, ademais, racionalidade *versus* irracionalidade. Convém que se diga, além disso, que elas se associam, em alguns momentos, ao binômio claro *versus* escuro, do plano de expressão. Por fim, deve-se apontar que, construído sobre um percurso cíclico, o tempo das narrativas parece recuperar, ainda, o contraste entre a vida e a morte.
PALAVRAS-CHAVE: *O Coração Delator* e *Contos Extraordinários*; Edgar Allan Poe e Raúl García; adaptação.

ABSTRACT: *This work intends to make comparisons between the short story* The Tell-Tale Heart*, by Edgar Allan Poe, and the self-titled cinematographic adaptation present in* Extraordinary Tales*, directed by Raúl García. For this, in the first stage, it looks for comprehending how an adapted work establish links with an older text, retaken, resembling and, perhaps, surpassing it. The animation analyzed employs the technique of "voice-over", rarely found in cinema and used here to link the perspective of narrator to that of the main character. By its turn, this same choice causes a certain space-time displacement within the cinematic narrative under study, which seems to deepen the image of going into the mind of the protagonist. This way, interconnecting these two plots, the article also discusses issues related to the focuser (used in the animation) and, especially, the "mixture" of voices — narrator's/narrators' and character's/characters'— in*

[32] Este trabalho está vinculado ao edital CAPES/FAPEMAT nº 017/2015.

both texts, verbal and syncretic. Therefore, this study analysis the events in these two works, taking into account the relations between the spaces of house(s); the psychic instances (Id, Ego and Superego); and the semiotic route built along the plots, which subverts boundaries considered as fixed. Thereby, visualized in both structures studied, there are processes that seems to reiterate the narrative course. These processes gain prominence through the trajectory that runs from sanity to insanity with respect to the protagonist. It also includes others dichotomies from the content plan: inside versus *outside, otherness* versus *identity, conscious* versus *unconscious, lucidity* versus *madness and, in addition, rationality* versus *irrationality. Besides it, it is necessary to underline that those structures make connections, in some moments, with the binomial light* versus *dark (expression plan). Finally, this work points out that, the time of the narratives, which has a cyclical course, seems to recover the contrast between life and death.*
KEYWORDS: *The Tell-Tale Heart and Extraordinary Tales; Edgar Allan Poe and Raúl García; adaptation.*

1 Do texto verbal ao sincrético: intertextos entre o conto e a adaptação

Escritor e crítico literário de profícua produção, Edgar Allan Poe (1809-1849) tornou-se reconhecido por seus contos de caráter macabro que instauram uma atmosfera de terror psicológico. Por esse motivo, pode-se explicar a vasta filmografia constituída a partir de seus trabalhos, a exemplo de *A Queda da Casa de Usher* (1928), de Epstein, e *A Orgia da Morte* (1964), de Corman, além de adaptações livres como *O Gato Preto* (1934), de Edgar George.[33] Para esta análise, contudo, toma-se justamente a obra *Extraordinary Tales* ("*Contos Extraordinários*", em tradução livre), de 2013, a qual, composta pela adaptação de cinco narrativas curtas, apresenta, em sua segunda parte, *O Coração Delator*, dirigida pelo cineasta espanhol Raúl García, animador de *Em Busca do Vale Encantado* (1988) e *O Rei Leão* (1994).

Uma vez que a obra adaptada pode servir como "homenagem" ao texto original, torna-se fácil cair em perspectivas que tomem uma linguagem em depreciação à outra, geralmente a literária sobre a cinematográfica. Através dessa atitude, se o texto literário pode ser posto em um pedestal, as adaptações também se mostram capazes de recriar e reelaborar os significados a partir daquelas de que derivam.

Dessarte, apesar de se perceber que o tema se constitui apenas como uma dentre as questões que podem ser levantadas acerca da adaptação, deve-se afirmar, a princípio, que é este o que mais facilmente propicia uma ponte no que se refere ao estudo desta sob um viés (inter)semiótico, permitindo que se avaliem os textos por intermédio da transposição de conteúdos e, em particular, pela apreciação das linguagens que são inerentes a cada uma das obras comparadas nas próximas páginas. Em virtude disso, como esclarece Hutcheon (2013, p. 33), torna-se admissível considerar não apenas a mudança de gêneros, mas também a de suportes midiáticos, construindo uma comparação com um cinema que, ao contrário do europeu — o norte-americano —, prefere ver nos temas parâmetros avaliativos de uma adaptação.

Por sua vez, isso condiz, sobretudo, com aquilo que se critica como uma valorização "pós-romântica" (Ibid., p. 24), algo que, se, por um lado, preza a novidade e o

[33] Uma cronologia sobre os filmes de terror pode ser verificada em *A History of Horror* (2016), vídeo no qual são incluídas diversas adaptações dos filmes de Poe como alguns dos melhores exemplares da história do gênero de horror no cinema. Disponível em: <https://vimeo.com/167772153>. Acesso em: 31 jan. 2017.

espírito criativo, também se apega ao que a autora, citando Ellis (1982 apud HUTCHEON, 2013, p. 25), compreende como uma "repetição de atos de consumo", comum na sociedade capitalista.

Nesse sentido, procura-se, no estudo sobre as narrativas, identificar aquilo que na obra de García alude à de Poe, além do que o diretor usa para modificar o texto do contista, seja para (re)criar, seja para intensificar seus sentidos. Tudo isso, consequentemente, leva em conta distintas influências, cujo exemplo primordial pode se refletir no contexto das obras analisadas:

> Além de uma comparação entre cinema e literatura a partir de suas relações intertextuais, a narratologia (estudo das narrativas) também possibilita um campo prolífico para os estudos de adaptação. Conforme explicitado por Chatman (1992), em seu trabalho sobre a narrativa no cinema e na literatura, qualquer narrativa apresenta uma mesma estrutura de base ou o que se denomina como *deep structure*. Essa estrutura é comum a todas as formas narrativas, independentemente de seu meio de expressão. [...] Há mudanças culturais que influenciam a forma através da qual certos gêneros se renovam ou incorporam mudanças, mas certos elementos da narrativa se fazem sempre presentes. (CORSEUIL, 2009, p. 372).

Sendo assim, um desses elementos presentes que pode ser avaliado nas duas narrativas em análise é o das personagens e, a partir delas, uma ambientação focada em seu percurso psicológico, fato atestado pela preferência de Poe pelos contos, narrativas curtas. Por isso mesmo, como observa Cortázar (2013, p. 121), "Poe escreverá seus contos para dominar, para submeter o leitor no plano imaginativo e espiritual" e, desse modo, "seu egotismo e seu orgulho encontrarão no prestígio especial das narrativas curtas, quando escritas como as suas, instrumentos de domínio que raras vezes podia alcançar pessoalmente sobre seus contemporâneos."

Consequentemente, em uma estrutura como a do conto, por sua breve extensão, o que se compreenderia, a princípio, seria uma facilidade em retratar um quadro semelhante. Não por acaso, ambas as narrativas (a cinematográfica e a literária) se concentram em poucas personagens — um velho; a personagem protagonista que toma conta dele e que, atormentada pela figura de seu olho, decide assassiná-lo; além de três policiais.

Por conseguinte, no que concerne inicialmente a Poe, pode-se afirmar que essa economia facilita a construção psicológica das personagens. A personagem principal, por exemplo, não nomeada, ao tomar as rédeas de uma narrativa em primeira pessoa, configura a visualização do enredo por meio das oscilações entre a razão e a loucura, permeando-a de questionamentos sobre sua própria sanidade desde o primeiro parágrafo do conto:

> **É VERDADE!** Sempre fui e sou nervoso, terrivelmente nervoso! Mas por que pretende o senhor que estou louco? A doença aguçou-me os sentidos, não os destruiu nem enfraqueceu. E, antes de tudo, o ouvido apurou-se. [...] Como então, posso estar louco? Escute! e observe com que lucidez — com que calma eu lhe posso contar a história. (POE, 2008, p. 228, grifo do editor).

Dessa maneira, o modo como a narrativa se estrutura permite ver não apenas o diálogo entre o texto literário e o cinematográfico, mas também entre as categorias narrativas ou, mais especificamente, entre personagem e narrador, que "se misturam". Há de se considerar, em decorrência disso, o indivíduo ensimesmado, perdido em seus pensamentos, comum às personagens do universo de Poe.

Dessa forma, a escolha que García faz para incutir esse detalhe, se não de todo intencional, acaba por refletir esse sentido: as imagens, acompanhadas da voz do ator Béla Lugosi, fazem com que se aumente, pelos chiados de uma gravação antiga, a sensação de uma atmosfera pesada. Uma justificativa para que isso ocorra, por exemplo, reside no fato de Béla ter alcançado a fama por conta de uma das primeiras encenações como o *Drácula* (1931), de Browning e Freund, o que conferiu um maior tom "gótico" ao trabalho do cineasta espanhol.

Além do mais, visto que se trata de uma animação, a voz de Lugosi não persegue os movimentos da personagem, já que o som continua acompanhado da figura calada do protagonista, reiterando-se a técnica de voz-*over*, quando determinado som não corresponde à cena mostrada, recurso raramente usado no cinema, de acordo com Corseuil (2009, p. 376), e que remete à semelhança dos filmes históricos e documentários. Tal escolha também causa certo deslocamento espaço-temporal, o que aprofunda a impressão de se adentrar na mente do protagonista.

Por sua vez, as características associativas entre a personagem e o narrador apresentadas no trabalho de García são mediadas por aquilo que se caracteriza como a figura do *focalizador*, "[...] o agente que vê e sente, e é através de sua sensibilidade que a plateia de um filme pode entender as emoções dos personagens e a visão que eles têm do mundo ficcional, sem que a manipulação do narrador (ou o *camera narrator*) se torne visível." (Ibid., p. 375). Nesse ponto, como a autora exemplifica em alguns casos (Ibid, p. 377), pode haver uma identificação entre essa figura e a presença ubíqua da câmera, como se o olho do espectador e o da lente se tornassem um só.

Assim, embora no texto de García as cenas não sejam vistas pelo olhar do protagonista, a flexibilidade nos enquadramentos parece fazer com que o espectador "entre" na narrativa como cúmplice, uma vez que ele (o olhar) transita entre o ponto de vista *do* narrador (quando este mira o velho ou, mais especificamente, seu olho) e o ponto de vista *para* o narrador (como se este fosse julgado pelo olho do velho). Esses recortes, por conseguinte, acabam por aproximar novamente o filme da sensação provocada pela leitura do conto, como no momento em que, logo após adentrar no quarto para perpetrar o crime, o protagonista se depara com o "olho de abutre" de sua vítima:

> Depois de esperar pacientemente muito tempo, não o ouvindo deitar-se, resolvi abrir um pouco — uma fresta pequena, quase imperceptível, na lanterna. Abri-a, pois [...] até que, enfim, um raio de luz, tênue como uma teia de aranha, atravessou a fenda e incidiu na pupila do abutre.
> Vendo-a aberta — arregalada — senti um assomo de fúria. Enxergava-a distintamente, um azul embaciado, coberto pelo véu que me arrepiava a medula; nada consegui ver do rosto ou do corpo do ancião, pois dirigira o raio de luz precisamente para esse ponto diabólico. (POE, 2008, p. 230).

Ademais, outra categoria que instiga o processo de adaptação e que tem influência no preparo da narrativa de García é a *mise-en-scène*, o que revela que, muito

além de ser apenas uma "homenagem" em si, a "[...] adaptação é repetição, porém repetição sem replicação." (HUTCHEON, 2013, p. 28). Essa ideia, consequentemente, pode se estender a características de determinada escola cinematográfica e também indicar a possibilidade de, ao (res)significar uma obra literária, um cineasta ir além no processo de direção.[34]

É por isso que, em cada um dos contos, o diretor se apropria de uma estética distinta de animação: no caso específico de *O Coração Delator*, por exemplo, com a finalidade de criar uma atmosfera soturna, são empregadas as características do cinema expressionista alemão, o qual surge deslocando temporalmente a narrativa no tempo da história do cinema, fato que a aproxima do período próximo àquele em que viveu Poe:

> No expressionismo, como nos diz Ismail Xavier (2005), a matéria é encarnação do espírito. Tal recurso é fortemente caracterizado na plasticidade estilizada de suas imagens, com ambientações de formas distorcidas, maquiagens carregadas, atuações de dramaticidade acentuada e iluminação contrastante. Além disso, seus filmes exploram temas sombrios e personagens estranhos, colocando em cena uma realidade fissurada por uma inconsciência perturbada [...]. (NANNA, 2014, p. 94).

Desse modo, na obra de García, a oscilação da personagem é reforçada não apenas pelo tom de voz de Lugosi, característica que pluraliza os significados das palavras, mas também pela *mise-en-scène*, marcada pelo contraste entre o claro e o escuro, tão próprio ao expressionismo alemão e que estabelece melhor as oposições entre sanidade e loucura.

Somado a isso, nota-se não apenas a reatualização do plano de conteúdo do conto em si, mas também, em um nível mais amplo, de seu plano de expressão, fazendo com que se ultrapassem os gêneros e se chegue ao plano estético de cada período. Se por um lado o expressionismo no cinema remonta, pela caracterização do claro-escuro, ao Barroco, igualmente a obra de Poe tem seus ecos no tom nefasto dos simbolistas do final do século XIX, como estes bem indicaram haverem nele se inspirado.

Essa variabilidade, que transita entre diferentes períodos do tempo, consiste, por sua vez, em uma das discussões interpoladas pelo cinema e que, todavia, já estava presente nas demais artes — o impasse entre a realidade e a ficção. Portanto, resta rebater certa prepotência das adaptações com a afirmação científica: antes de uma linguagem depender de outra, ambas têm uma origem histórica. Nesse sentido, o substrato é o de uma estrutura de significação.

Tomando esses primeiros pressupostos, é possível, enfim, aprofundar-se em uma análise que, ao considerar o percurso semiótico, coloque o estudo dessa significação em prática, para que, depois, o presente trabalho possa se deter na reflexão sobre algumas relações simbólicas específicas.

2 Semiótica e relações simbólicas: o percurso da loucura?

[34] Lembrando-se de um artigo de Bazin, o teórico do cinema Robert Stam recorda a diferença que o escritor francês estabeleceu entre o papel do diretor e do cineasta, considerando este como aquele que se aventura além das transposições possivelmente literárias, em um processo de "autoria": "Os críticos da *politique* distinguiam entre *metteurs-em-scène*, ou seja, os que aderiam às convenções dominantes e aos roteiros que lhes eram passados, e autores, que utilizavam a *mise-em-scène* como parte de uma autoexpressão." (STAM, 2011, p. 104).

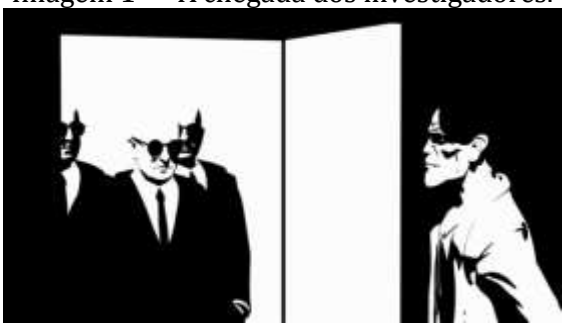
Conforme discutido, a principal incerteza que paira sobre o protagonista desde o começo do conto e da animação se refere especialmente a seu estado mental, uma vez que, por serem narradas em primeira pessoa, as obras acabam também dificultando uma resposta que esclareça, de fato, esse enigma. Contudo, ainda assim se pode afirmar que ambas deixam, ao longo de suas tramas, pistas a ele relacionadas, algumas das quais são expostas a partir de agora e que lançam, de certo modo, uma luz para resolvê-lo.

A princípio, assim, no que tange ao espaço, é preciso dizer que toda a ação se desenrola basicamente no interior da casa, lugar em que o velho e o narrador vivem e ao qual se dirigem os oficiais da polícia após a denúncia feita por um dos vizinhos, que ouve um barulho estranho e opta por acioná-los:

> [...] bateram à porta da rua. Fui abri-la com o coração despreocupado, pois que podia recear *agora*? Dei com três homens que se apresentaram gentilmente como oficiais de polícia. Ouvindo um grito durante a noite, um vizinho tinha suposto que podia ser um crime e havia informado o posto policial, que designara aqueles funcionários para revistar a casa. (POE, 2008, p. 231-232).

Dessa maneira, os três homens, ao chegarem à residência, são recebidos pelo assassino, que os convida a adentrarem no local para revistá-lo e, por conseguinte, livrar-se ele próprio do sentimento de culpa/loucura. É o que ocorre, por sua vez, também na obra cinematográfica, como se nota na cena abaixo:

Imagem 1 — A chegada dos investigadores.

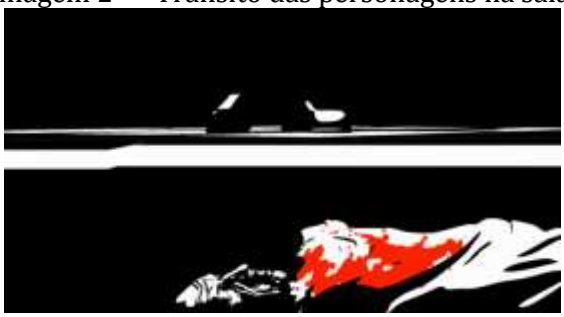


Fonte: García, 2014.

Consequentemente, ao diferenciarem o espaço externo do interno, conto e animação estabelecem também a oposição fundamental fora *versus* dentro ou, não obstante, alteridade *versus* identidade no plano de conteúdo, já que os três funcionários, que chegam do exterior, agem como "juízes" (a alteridade, o Outro que julga) em relação ao protagonista, que se encontra no interior da casa (o espaço da identidade, símbolo do aparelho psíquico). No caso particular do texto sincrético, todavia, percebe-se, ainda, a existência de um terceiro binômio, claro *versus* escuro, que, por pertencer ao plano de expressão e relacionar-se aos anteriores, faz com que se constitua, de acordo com Pietroforte (2004, p. 8), uma categoria semissimbólica, isto é, poética (Ibid., p. 10), conferindo ao trabalho o estatuto artístico.

Entretanto, é possível ir além e explorar mais elementos significativos no que diz respeito ao espaço das narrativas. Note-se, por exemplo, o trecho em que os três homens transitam, na obra cinematográfica, sobre o lugar em que os restos mortais do velho foram depositados pelo assassino:

Imagem 2 — Trânsito das personagens na sala.



Fonte: García, 2014.

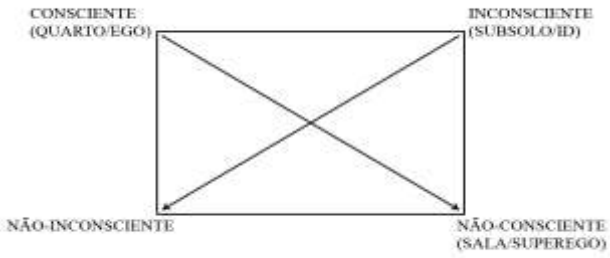
Na imagem acima, portanto, deve-se afirmar que o alto, topologicamente, pode ser considerado uma alusão ao Ego. Tal categoria media as relações entre o Superego, representado pelo chão da sala (o meio) por onde os homens/"juízes" morais caminham, e o Id, a instância do prazer, que precisa ser controlada e "escondida" nas profundezas da alma (o baixo) sempre que se apresentar como uma ameaça — tal qual o cadáver do velho, um segredo que não pode ser descoberto. Essas analogias, por sua vez, permitem também que se façam alusões semelhantes no espaço do conto, desde que se considere que os policiais, em vez de permanecerem na sala e lá desvendarem o crime a partir da confissão do protagonista, ficam, conforme a passagem seguinte demonstra, no quarto em que antes o velho dormia:

> Guiei-os, enfim, ao quarto *dele*. Mostrei-lhes os objetos de valor, seguro, imperturbável. Entusiasmado pela minha confiança, levei cadeiras para o quarto e convidei-os a descansarem do trabalho, enquanto eu, com a audácia do triunfo completo, posicionei minha cadeira bem em cima do ponto onde jazia o corpo da vítima. (POE, 2008, p. 232).

Dessa forma, como se vê, é concebível ampliar esses vínculos e relacioná-los aos próprios cômodos da casa. O quarto, por exemplo, lugar onde o velho permanece a maior parte do tempo, pode ser tomado como uma metonímia para o Ego (a instância da consciência), uma vez que ele parece desconfiar da morte que se aproxima; a sala, em que os policiais transitam (na animação) e pela qual entram na casa (nas duas narrativas), para o Superego (a instância externa que julga), já que o narrador se sente avaliado; e, finalmente, o subsolo, onde o corpo do morto é escondido, para o Id (a instância do prazer), cujos desejos devem ser ocultados.[35]

Imagem 3 — Consciente *versus* inconsciente.

[35] Aos leitores que se interessarem, esta observação parte de um pressuposto comparativo à análise do filósofo esloveno Slavoj Žižek. No documentário *The Pervert's Guide to Cinema* (traduzido para o português como *O Guia Pervertido do Cinema*), de 2006, da diretora Sophie Fiennes, Žižek estuda de maneira semelhante o espaço da Mansão Bates, cenário predominante no filme *Psicose* (1960), de Alfred Hitchcock, em que as subdivisões da consciência também se revelam imperiosamente.



Fonte: elaborada pelos autores, 2018.

Logo, embora haja diferenças entre as narrativas, ambas parecem estabelecer, de um modo geral, as oposições consciente *versus* inconsciente, visto que o velho, em um primeiro momento, é assassinado pelo narrador no quarto; os policiais, posteriormente, adentram no espaço da casa pela sala; e, por fim, os homens descobrem, quando o assassino confessa o crime, que o corpo está escondido sob o piso, seja do quarto (no conto), seja da sala (na obra cinematográfica). Há, assim, o percurso consciente → não-consciente → inconsciente, ao qual se associa um outro, vida → não-vida → morte.

A essas trajetórias, por sua vez, se vinculam alguns símbolos do tempo, como é o caso, por exemplo, do relógio, que, em ambas as narrativas, além de marcar a passagem da história, alude às batidas do coração do velho (ou às do próprio coração do assassino), cujos movimentos de sístole e diástole acabam por reforçar a culpa do protagonista pelo crime cometido. Não por acaso, aliás, quanto mais próximas do desenlace se encontram as tramas, maiores são as menções a sons:

> It was a low, dull, **quick sound—much such** a **sound** as a watch makes when enveloped in cotton. [...] Oh God! what could I do? I **foamed—I raved—**I swore! [...] It grew **louder—louder—louder**! And still the men chatted pleasantly, and smiled. [...] I could bear those hypocritical smiles no **longer**! I felt that I must scream or die! and now—again!—hark! **louder**! **louder**! **louder**! **louder**! (Ibid., 2016, s.p., grifos nossos).

Conforme se nota, o autor, na obra literária no idioma original, optou por representar as batidas do coração e do relógio por meio de sequências de palavras com sons contrapostos (isto é, que remetem ao movimento pendular do relógio, como *quick* e *sound*; *much*, *such* e *sound*), semelhantes (novamente *much* e *such*; e, além desses, *foamed* e *raved*); e repetitivos, a partir de um maior uso (quanto mais próximo do desfecho) de *louder*, vocábulo que rima com *longer*. Consequentemente, esses empregos aumentam a tensão da trama e o envolvimento do leitor com o que se lê.

Na animação, contudo, as principais referências ao relógio e ao coração decorrem não necessariamente do trabalho com o texto verbal, mas da utilização dos sons relacionados a ambos e de recursos imagéticos. É assim que, na cena à esquerda, a partir de um *fade in*/*fade out*, se estabelece, por exemplo, essa ligação:

Imagem 4 — *Fade in*/*fade out*: olho-relógio. / Imagem 5 — *Fade in*/*fade out*: olho-lua.



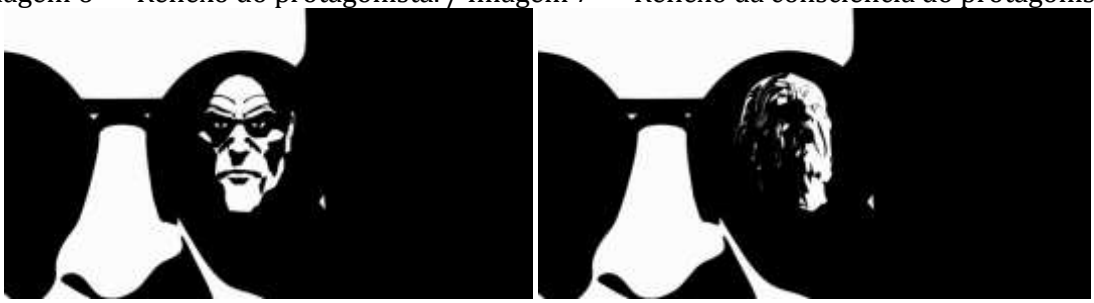
Fonte: García, 2014. / Fonte: García, 2014.

Todavia, emprega-se a mesma técnica na imagem à direita, em que o olho do velho é associado à lua, por vezes focalizada ao longo da obra: o satélite natural da Terra, de acordo com o dicionário de Chevalier e Gheerbrant (1986, p. 658), além de marcar a passagem do tempo, simboliza o movimento vida-morte, percurso seguido por ambas as narrativas em análise. Não por acaso, portanto, o texto sincrético também apresenta os trechos em questão circularmente, visto que essa forma geométrica, ainda segundo o trabalho dos mesmos autores (Ibid., p. 304), simboliza o ciclo do tempo.

Ademais, o olho, citado pelas obras nas mais distintas ocasiões, também possui a forma circular. Porém, talvez seja mais produtivo lhe atribuir a representação simbólica da perceptibilidade intelectual, isto é, a consciência humana (Ibid., p. 770), já que o velho, conforme dito anteriormente — e ainda que a narrativa esteja em uma primeira pessoa que não lhe diz respeito —, parece "prever" a morte que o aguarda, funcionando ele próprio como o Ego. Por isso, não se trata de um olho qualquer, mas de um "olho de abutre" (*vulture eye*), ave que simboliza a vida e a morte — ou a regeneração entre os dois extremos (Ibid., p. 205).

Desse modo, metonimicamente, matar o velho, na perspectiva do protagonista, significa destruir o olho de abutre, aquele no qual não pode ver seu reflexo, "[...] uma vez que o narrador se coloca como vítima do olho, mas na verdade a vítima é o velho que, dissociado de sua existência, é assassinado pelo narrador que representa o caçador." (CORRÊA, 2011, p. 77). Mais adiante, todavia, o reflexo, seja de si próprio, seja do velho, é retomado, na narrativa cinematográfica, quando a personagem principal se depara com novos algozes, representados nas figuras dos policiais:

Imagem 6 — Reflexo do protagonista. / Imagem 7 — Reflexo da consciência do protagonista.



Fonte: García, 2014. / Fonte: García, 2014.

Assim sendo, por meio do uso do *fade in*/*fade out* para a transição das imagens centrais (isto é, as que surgem sobre os óculos de um dos investigadores, que aludem ao Superego), passa-se também de uma projeção do assassino (ligado ao Ego, visto que, ao ter a face refletida nas lentes, o criminoso parece tomar consciência da ação praticada) para o corpo do velho (o Id, já que esse corpo espacialmente se encontra "escondido" no

subsolo da casa, representativo do conceito de inconsciente). Por conseguinte, essas variações podem ser esquematizadas a partir dos quadrados semióticos abaixo:

Imagem 8 — Lucidez *versus* loucura. / Imagem 9 — Racionalidade *versus* irracionalidade.



Fonte: elaborada pelos autores, 2018. / Fonte: elaborada pelos autores, 2018.

Como se percebe, as narrativas seguem um percurso que vai da lucidez à loucura e da racionalidade à irracionalidade, uma vez que o protagonista busca, desde o início, entrar em conjunção com o objeto de valor "lucidez"/"racionalidade", o que acaba por não ocorrer. É o que se nota ao término do conto, quando a personagem principal cede ao sentimento de culpa e revela o crime: "— Miseráveis! — bradei. — Não precisam mais disfarçar! Confesso o crime! Levantem as tábuas! Ali, ali! É a palpitação de seu coração odioso!" (POE, 2008, p. 233).

No que concerne à passagem do texto verbal (literário) ao sincrético (cinematográfico), por sua vez, esse percurso da queda, que parte da razão para a loucura, é recriado de maneira distinta através, novamente, da imagem circular, a qual conjuga as instâncias psíquicas da personalidade. Além disso, essa forma geométrica reitera a própria trajetória das obras, que seguem da afirmação da vida para a da morte:

Imagem 10 — Revelação do crime.



Fonte: García, 2014.

Dessa forma, com base nas múltiplas comparações que são permitidas por intermédio da sistematização dos quadrados semióticos, é possível relacionar as diferentes linguagens e estruturas, veiculadas pelas mais variadas categorias, como narrador, focalizador, personagem, espaço e tempo. Primeiramente, pode-se dizer que os vínculos entre narrador e personagem são estabelecidos com a mediação do focalizador. Conforme anteriormente discutido, lembre-se o leitor de que Corseuil (2009) identifica essa categoria em consonância com o papel da câmera e, por extensão, as situações em que, portanto, em decorrência desse *olhar*, o focalizador se aproxima da função do narrador.

Contudo, embora no texto sincrético em análise não haja esse paralelismo imediato entre o focalizador e o narrador, reitera-se que, em boa parte das cenas,

reforçado pela *mise-en-scène*, o entendimento que se tem é o de que se olha para o velho com os olhos do protagonista. Isso, por sua vez, se associa ao conceito de enunciação enunciativa, a qual, "[...] pela presença do 'eu', é usada nos discursos subjetivos [...]" (PIETROFORTE, 2004, p. 20), ou seja, naqueles em que um *eu* se dirige a um *tu* no tempo do *agora* e no espaço do *aqui*, conferindo ao texto maior proximidade com o que se narra e com quem assiste ou lê.

Acresce-se que, no que se refere especialmente ao tempo, apesar de o *agora* parecer deslocado pela presença do recurso de voz-*over*, a sugerir algo ocorrido no passado, o que se tem, na verdade, é a impressão de que se possui acesso aos pensamentos da personagem protagonista, que acumula o papel de narrador. Dessarte, essa recorrência expressa uma continuidade entre as duas narrativas em estudo.

Além disso, tomando os vínculos com o espaço, diagnosticam-se oposições importantes que refletem a perspicácia da análise semiótica: destacados os binômios entre a alteridade e a identidade, o dentro e o fora, a racionalidade e a irracionalidade e, por fim, a lucidez e a loucura, essas mesmas dicotomias também têm suas fronteiras questionadas. Essa interrogação, interposta a partir da *mise-en-scène*, surge através da categoria claro *versus* escuro. Abordadas de modo translúcido, as delimitações dessa categoria, por seu turno, oscilam e refletem um último contraponto, o do real *versus* ficcional, limite subvertido pela obra literária e, especialmente, pela cinematográfica.

Sendo assim, ambas as narrativas mostram seu valor, considerando que, ainda que se possa traçar um percurso semiótico perceptível, elas o superam na medida em que esse mesmo percurso não se propaga de forma contínua, o que faz com que prevaleça não apenas um ciclo, mas também uma espiral de relações estruturais e intersemióticas que indicam uma frequência. Como em um eletrocardiograma, a imagem que se tem também suscita as diversas "subidas" e "descidas" entre a lucidez e a loucura que nem sempre os corações têm facilidade em delatar.

Referências

CARRERA, D. **A history of horror**. Disponível em: <https://vimeo.com/167772153>. Acesso em: 31 jan. 2017.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Diccionario de los símbolos**. Barcelona: Editorial Herder, 1986.

CORRÊA, L. C. O fantástico e o estranho em "O coração denunciador", de Edgar Allan Poe. **Revista Pandora Brasil**, n. 6, 1º sem. 2011, p. 66-78. Disponível em: <http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/insolito/lilian.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2017.

CORSEUIL, A. R. Literatura e cinema. In: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (Orgs.). **Teoria literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: Eduem, 2009, p. 369-378.

CORTÁZAR, J. Poe: o poeta, o narrador e o crítico. In: _____. **Valise de cronópio**. CAMPOS, H. de.; ARRIGUCCI JR., D. (Orgs.). Tradução de Davi Arrigucci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2013, p. 103-146.

EXTRAORDINARY TALES. LUX/EUA/ESP/BEL, 2014. Dir.: Raúl García. 73 min.

HUTCHEON, L. Começando a teorizar a adaptação: O quê? Quem? Por quê? Como? Onde? Quando? In: _____. **Uma teoria da adaptação**. Tradução de André Cechinel. Florianópolis: UFSC, 2013, p. 21-59.

MANNA, N. O fantástico no cinema. In: _____. **A tessitura do fantástico**: narrativa, saber moderno e crises do homem sério. São Paulo: Intermeios, 2014, p. 89-134.

O GUIA PERVERTIDO DO CINEMA (The pervert's guide to cinema). AUS/HOL/RU, 2006. Dir.: Sophie Fiennes. 150 min.

PIETROFORTE, A. V. **Semiótica visual**: os percursos do olhar. São Paulo: Contexto, 2004.

POE, E. A. O coração delator. In: _____. **Histórias extraordinárias**. Tradução de José Paulo Paes. São Paulo: Companhia das Letras, 2008, p. 228-233.

_____. **The Tell-Tale Heart**. Disponível em: <https://www.gutenberg.org/files/2148/2148-h/2148-h.htm#link2H_4_0019>. Acesso em: 26 ago. 2017.

STAM, R. **Introdução à Teoria do Cinema**. Tradução de Fernando Mascarello. Campinas: Papirus, 2011.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A ALUNOS SURDOS: REALIDADES E NECESSIDADE DE FORMAÇÃO DOCENTE

Rodney Mendes de ARRUDA
Universidade Federal de Mato Grosso
Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem
Lucimeire da Silva FURLANETO
Centro de Formação de Professores-Cuiabá
Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem

RESUMO: O presente trabalho apresenta reflexões de duas pesquisas de doutorado em andamento, em Estudos de Linguagem (PPGEL/UFMT), realizadas em duas escolas públicas em Cuiabá-MT, uma de Ensino Fundamental e uma de Ensino Médio, em que se investiga o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (LP) para alunos surdos. O objetivo deste trabalho é discutir a problemática da obrigatoriedade legal de que profissionais da educação devam ter conhecimento de Libras, questão que passa pela parca ou nenhuma formação profissional e, ainda, a forma como se ensina LP, que deveria ser na perspectiva de língua adicional. Por isso, lançamos propostas de formação com as quais os docentes em atuação se identifiquem. Teoricamente, o trabalho embasa-se nos estudos à luz das teorias (a) discursiva: Bakhtin, Geraldi, (b) Letramento Crítico: Duboc, Monte Mor, Menezes, Jordão; (c) dos Estudos Surdos: Fernandes, Karnopp, Lopes. Metodologicamente, este trabalho é de natureza qualitativa, interpretativista, em que analisamos a conjuntura escolar observada em nossas pesquisas. Nas análises sobressaem as percepções de que, apesar do discurso positivo acerca da Inclusão, a realidade evidencia a falta de preparo docente e a necessidade de estudos que primem pela discussão sobre os conceitos de 'inclusão' e 'língua', haja vista um ensino pautado ainda em uma concepção teórico-metodológica, que pouco ou quase nada contribui para uma fomação do sujeito capaz de fazer uso da leitura e da escrita nas diversas esferas sociais, de maneira proficiente, crítica e autônoma.
PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; educação de/para surdos; Língua Portuguesa.

ABSTRACT: *This paper presents some reflections about two doctoral studies in progress, in Language Studies (PPGEL / UFMT), carried out in two public schools in Cuiabá-MT, one in Elementary School and one in Secondary School, which investigates Portuguese teaching-learning (LP) for deaf students. The objective of this study is to discuss the legal obligation of education professionals about Libras knowledge, an issue that goes through the lack of any professional training, and also the way LP is taught, which should be in the perspective of Additional Language. Therefore, we make proposes about training teaching staff to their identify. Theoretically, the paper is based on the studies of the discursive theories: Bakhtin, Geraldi, (b) Critical Literature: Duboc, Monte Mór, Menezes, Jordão; (c) Deaf Studies: Fernandes, Karnopp, Lopes. Methodologically, this work is qualitative, interpretative in nature, in which we analyze the school situation observed in our research. In the analyzes, there are perceptions stand out that, despite the positive discourse about Inclusion, the reality shows the lack of professional preparation and the need of studies and discussion about the concepts of 'inclusion' and 'language', given a patterned teaching still in a theoretical-methodological conception, that little or almost nothing contributes to a*

formation of the subject capable of making use of reading and writing in the different social spheres, in a proficient, critical and autonomous way.
KEYWORDS: *Teaching education; education of/to deaf; Portuguese Language.*

1 Introdução

A história da educação dos surdos é antiga, porém com um hiato temporal de um século (1880-1980), período em que foram silenciados por uma decisão política de ouvintes. Teve expressividade há pouco tempo no Brasil, notadamente a partir da Declaração de Salamanca (1994) e a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Desde a década de 90 do século XX, o povo surdo vem lutando por melhores condições de acesso à escolarização e, principalmente, empunhando a defesa da escola bilíngue, demanda que é apoiada e defendida por membros da comunidade surda.

Apesar de conquistas – com lei específica, que garantia do reconhecimento e direito ao uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras, e definição de metas no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, acerca da inclusão, acessibilidade e escolas bilíngues – continua a segregação, considerado o componente linguístico. A partir da abertura da sociedade e da escola para a Inclusão, todos se viram forçados a adaptar-se, seja pela obrigatoriedade legal, pela imposição do discurso de adesão ao politicamente correto, ou pela realidade imposta pela presença das pessoas inclusas, ocupando variados espaços, inclusive os discursivos.

As pesquisas de doutoramento das quais emergem este trabalho tratam com a relação 'ensino de Língua Portuguesa a surdos' e 'elementos a ele relacionados', o que inclui os sujeitos surdos, sua língua, as relações em que estão inseridos, dentro e fora do espaço escolar e, também, e motivo de muita preocupação, como tem se dado a formação de professores para trabalharem com surdos, tanto no ensino de L1 quanto no de L2 (neste trabalho, tratada como Língua Adicional).

Para este trabalho, definiram-se os seguintes objetivos: i) Apresentar reflexões de duas pesquisas de doutorado em andamento, realizadas em Cuiabá-MT, com o olhar voltado para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (LP) na modalidade escrita de/por alunos surdos; ii) discutir a problemática da obrigatoriedade legal de que profissionais da educação devam ter conhecimento de Libras.

Por um lado, os profissionais graduados antes da implantação da Lei de 2004, não tiveram nenhuma formação. Apesar de muitos outros terem se graduado desde então, até mais recentemente, com oferta de uma disciplina de 60h, é insuficiente para capacitar os docentes para o trabalho efetivo em termos inclusivos, considerando ainda, haver muitos casos de deficiências com as quais lidar na escola, ainda que no caso dos surdos, haja a especificidade de envolver uma outra língua, o que não ocorre nos demais casos.

Por outro lado, o povo surdo luta pela implantação de Escola Bilíngue, tendo a Libras como língua de instrução e eles como docentes. Apesar de uma luta justa, pelo raciocínio da representatividade e da valorização de suas potencialidades, há barreiras de ordem.

2 Embasamento teórico

Para o filósofo da linguagem Bakhtin, discurso é "a língua em sua integridade concreta e viva" (1974, p. 207), que ao longo da obra "Estética da Criação Verbal"

aparece com o sinônimo de *enunciado.* Considera também que o discurso é a "linguagem em ação", como característico de sua natureza social, que o autor contrapõe ao individual.

A palavra é a arena onde se confrontam aos valores sociais contraditórios, e a comunicação verbal é inseparável das outras formas de comunicação, motivo pelo qual se interpreta que há discurso/enunciação na ausência da língua falada ou esta de forma restrita, como no caso de pessoas surdas. Um enunciado (oral ou sinalizado) será sempre historicamente situado, culturalmente partilhado, motivo pelo qual se deve investir no processo ensino-aprendizagem, notadamente no tocante ao ensino, para que esses sujeitos não se vejam privados do conhecimento partilhado pela sociedade ouvinte, que pode ser acessado via leitura e sua produção escrita.

Com Geraldi (1993, p. 43-47), pensa-se no ambiente da sala de aula e no evento aula de Língua Portuguesa como espaços oportunos para o estudo, reflexão, diálogo, mais voltado às práticas de língua(gem) do que em conteúdos isolados e descontextualizados. Geraldi também concebe o texto como objeto de ensino, cabendo ao professor usar o texto discente como mote para reflexão e estudo da língua(gem).

De acordo com Lopes (2011, p. 35), autores surdos e ouvintes defendem que alunos surdos deve(ria)m ser alfabetizados, primeiramente em Libras e, posteriormente, em Língua Portuguesa (LP), na modalidade escrita, o que está previsto no Decreto 5626, de 22.12.2005, que determina a necessidade de capacitação em Libras de toda a comunidade escolar, além da presença de intérpretes para mediar o ensino-aprendizagem. Somam-se a essa legislação a Resolução nº 2, de 1.07.2015 (CNE/MEC) e Parecer CNE/CP nº 2/2015, que tratam da Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Ampliou-se o ingresso de surdos nas escolas regulares como forma de resolver a situação de acesso à escolarização e à interação/socialização com alunos ouvintes. Apesar disso, não se tem notado resultados satisfatórios quanto à compreensão e uso da LP, uma vez que, como denuncia Lodi (2013, p. 167), muitas vezes a responsabilidade do ensino é transferida para o(a) intérprete e, na sua ausência, a pessoa surda é encaminhada para salas de recurso multifuncional ou de atendimento educacional especializado. Essas práticas descaracterizam a sala de aula como espaço de socialização e apropriado ao ensino-aprendizagem para os surdos.

Quadros (2012, online) caracteriza a situação de aprendizagem dos alunos surdos como quem tem contato escolar e extraescolar com a LP escrita, na condição de bilíngue bimodal. Segundo Freitas (2014, p. 70), apesar de os surdos utilizarem a língua escrita para troca de mensagens via smartphones e redes sociais, não há leitura proficiente e compreensão dos textos dentro dos parâmetros escolares, motivo pelo qual defende a necessidade de estímulo à leitura em Libras, para ampliação de produção de significados, associação de ideias, desenvolvimento de recursos de linguagem e de reflexão da leitura.

Com relação à reivindicação dos surdos serem professores nas escolas em que Libras seja implantada como componente curricular ou, mais especificamente, nas escolas bilíngues, Lacerda e Caporali (2001, p. 27) apontam que há dificuldade em encontrar professores surdos com formação adequada, suficiente para abarcar os objetivos e expectativas desejados para o ensino de Libras como L1 ou L2.

Rangel & Stumpf (2015, p. 88) atestam que o curso de formação docente mais procurado pelos surdos é a graduação em Pedagogia, dando caráter homogeneizador na formação dos professores, indicando debilidade tangente no ensino de conteúdos

específicos, bem como também na compreensão do conceito de língua, o que, por sua vez, reverbera em uma aprendizagem fragilizada.

O conceito de Letramento chegou ao Brasil nos anos 80, formulado no exterior, com influência do autor brasileiro Paulo Freire. Volta-se a atividades que valorizam o domínio da linguagem enquanto práticas sociais de leitura e escrita, inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem (KLEIMAN, 2007, p. 04). A isso, Street (2012, p. 78) acrescenta os conceitos de *identidade* e *posição social*, que denominou de *letramento autônomo*, em que há abertura para a reflexão do que se lê, de forma contextualizada, situada, direcionada a textos e contextos sociais.

Mais recentemente, tem-se no Brasil a perspectiva do Letramento Crítico, com origem nos anos 90, embasados na teoria crítica de educação e da pedagogia de Freire, formulada por pensadores da Linguística e Educação (New London Group, constituído por Cadzen, Fairclough, Cope, Gee, Kalantzis, Kress, Luke como os principais expoentes).

Freebody (2008, p. 109) explica que o Letramento Crítico é uma teoria que objetiva desenvolver habilidades para a leitura crítica das práticas sociais e institucionais, estimula a percepção da construção social situada do texto, priorizando o trabalho com a linguagem para atingir os propósitos, interesses e condição de produção. Nesse contexto, o leitor se coloca no/para o texto num processo de deslocamento, cuja prática rompe com a visão tradicional de atribuir voz somente ao autor, entendendo o leitor como alguém ativo, participante. Na Educação, fomentam-se as práticas de questionamento e problematização de ideias estabilizadas, dúvidas, desenvolvimento de consciência crítica, ao questionar as relações de poder, os discursos, ideologias, sua própria visão de mundo, seu lugar nas relações de poder estabelecidas e as identidades que assume (CARBONIERI, 2016, p. 133).

Acerca da prática da leitura problematizadora, Duboc (2016, p. 26) defende que a construção de um texto será sempre inacabada, pois o sentido está sempre em construção na relação texto/leitor, à medida que este inclua aí suas leituras anteriores, a exemplo do conhecimento de mundo. Menezes de Souza e Monte Mór (2006, p. 93) apresentam também o Letramento Crítico como um exercício de "ler, se lendo", em que estão presentes os sentidos atribuídos pelo leitor a um determinado texto, assim como a construção de outros sentidos dada pelo outro em outros espaços.

De acordo com Fernandes (2003, p. 58) e Lopes (2011, p, 34), os alunos surdos apresentam bom rendimento escolar em função do acompanhamento dos intérpretes (TILS) e do acompanhamento docente na Sala de Recursos Multifuncional (SRM), sendo que os profissionais de cada disciplina normalmente se eximem da função de ensinar. No caso de Língua Portuguesa, essa constatação agrava o desenvolvimento da aprendizagem dos demais componentes curriculares, considerando que todos dispõem de livros didáticos, exigindo leitura e compreensão de textos. Em função disso, os alunos surdos costumam ser fluentes em Língua de Sinais (LS) e apresentam dificuldades com a Língua Portuguesa.

3 Análise

Em decorrência do quadro apresentado pelas autoras dedicadas à educação de surdos e do referencial indicado como embasamento linguístico para um trabalho docente eficaz, consequentemente, com um grau de aprendizagem potencialmente crítico-transformador, nas escolas em que as pesquisas são desenvolvidas, identifica-se o mesmo perfil no processo que se pretende inclusivo, o que é questionado por esses

pesquisadores. Com este quadro, entende-se tratar mais de Integração do que Inclusão, ou de que o processo inclusivo está em construção.

Para isso, faz-se necessário avançar nas práticas escolares, que incluem toda a comunidade interna. No que diz respeito à formação docente, que culmina no trabalho efetivo, tem-se as seguintes sugestões, a discutir com a comunidade surda e propor às instâncias de formação existentes na capital, cujas propostas contemplam objetivos e interesses variados dos docentes.

A docentes Ouvintes: 1) Noções de Libras, para comunicar-se minimamente com os alunos surdos, no contexto de sala de aula, estabelecendo o diálogo necessário; 2) a professores de Língua Portuguesa, ofertar ensino de Libras em nível gramatical, voltado ao ensino dessa língua como Adicional (formação contínua); 3) a professores dos vários componentes curriculares, com entendimento de aspectos linguístico-culturais, que possibilitem a preparação/adaptação de materiais e conteúdos (estímulo à leitura e compreensão).

A docentes Surdos: 1) Complementação Linguística, para estruturação de seus conhecimentos em níveis de língua para ensino, tanto em contexto de L1 ou como Língua Adicional (principalmente em caso de ensino de Língua Portuguesa); 2) Complementação Pedagógica, para elaboração/adaptação de materiais, de acordo com as especificidades dos alunos/turmas; 3) Num plano de médio a longo prazo, estimular que se formem nas diversas áreas do conhecimento, em função da luta por Escolas Bilíngues, pensando no ensino a seus pares (em que, além do uso da língua de sinais, as aulas sejam planejadas e ministradas com estímulo à leitura).

A atual obrigatoriedade, garantida por lei, de que profissionais da educação devam ter conhecimento de Libras, não tem sido suficiente para que estes busquem tal formação/conhecimento, motivado por vários fatores, registrados em outros trabalhos acadêmicos. Portanto, buscando garantir formação mínima aos docentes e, considerando que este quadro inclui ouvintes e surdos, é necessário pensar em formações específicas, diferenciadas e com propostas atrativas.

Algumas atividades específicas estão sendo pensadas e aplicadas nas pesquisas em andamento, que, devidamente analisadas, poderão servir como exemplos nas formações sugeridas.

4 Considerações

Apesar do discurso totalmente positivo acerca da Inclusão, a realidade evidencia a falta de preparo docente, de ouvintes e surdos, principalmente quanto ao trabalho com língua e linguagem, e a necessidade de estudos teórico-práticos que primem pela discussão dos conceitos de 'inclusão' e 'língua'.

É necessário haver formações específicas, a docentes dos dois segmentos, para que atuem no ensino de LP como Língua Adicional e/ou de outros componentes curriculares, a partir da Língua de Sinais como língua de instrução, ou com conhecimento mínimo acerca desta, suficiente para elaborar materiais ricos em insumo linguístico na modalidade escrita, assim como não delegar a ação docente a intérpretes.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, São Paulo: Martins Fontes, 1974.

CARBONIERI, D. Descolonizando o ensino de literaturas de língua inglesa. In: JESUS, D. M de; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico:** outros sentidos para a sala de aula de línguas Campinas: Pontes Editora, 2016.

DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. In: JESUS, D. M de; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico:** outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas: Pontes Editora, 2016.

FERNANDES, E. **Linguagem e surdez.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

FREEBODY, P. Critical Literacy Educacion: on living with "Innocent language". In: STREET, b. V.; HORNBERGER, N. H. (Ed.). **Encyclopedia of language and education**. 2nd Edition, volume 2: Literacy, 2008, p. 107-118.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

JORDÃO, C. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes, 2013. p. 69-90.

KLEIMAN, Â. B. Letramento e suas implicações para o ensino de Língua Materna. **Signo.** Santa Cruz do Sul, v.32, p.1-25, dez, 2007.

LACERDA, C. B. F. de; CAPORALI, S. A. **O papel do instrutor surdo no ensino de língua de sinais para a comunidade surda e familiares usuários da Clínica-escola de Fonoaudiologia da UNIMEP**: focalizando a questão metodológica. Relatório final de pesquisa, FAP/UNIMEP, 2001.

LODI, A. C. B.. O ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução a LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCAR, 2013, p. 165-183

MENEZES DE SOUZA, L M. T.; MONTE MÓR, W. M**. Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras**. Brasília: MEC / Secretaria de Educação Básica, 2006.
LOPES, M. C.. **Surdez & educação.** 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, 102 p.

QUADROS, R. M. de. **Ser bilíngue bimodal.** Publicado em 04.mai.2012. Disponível em: <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artd&idart=106> Acesso em 20 Dez. 2018.

RANGEL, G. M. M.; STUMPF, M. R. A pedagogia do diferente para o surdo. In: FERNANDES, E.; LODI, A.C.; MELO, A. D. M. (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos.** 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015. p. 86-97

STREET, B. V. The future of 'social literacies'. In: BAYNHAM, M.; PRINSLOO, M. (Org.). **The future of literacy studies.** London: Palgrave, 2012.

O ESPAÇO HOSTIL DE GUERRA E SECA EM *TERRA SONÂMBULA* DE MIA COUTO

Sonaira TEIXEIRA
Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Sinop
Programa de Pós-graduação em Letras

E as vozes rasgam o silêncio da terra
enquanto os pés batem
enquanto os tambores batem
e enquanto a planície vibra os ecos milenários
aqui outra vez os homens dessa terra
dançam as danças do tempo da guerra
das velhas tribos juntas na margem do rio.
(CRAVEIRINHA, 1922, p. 14)

RESUMO: O presente artigo pretende analisar o espaço hostil no romance *Terra Sonâmbula* (1992), de Mia Couto, a partir da relação desse espaço com as personagens e a devastação criada em consequência da guerra civil moçambicana e da seca que consumiu o país. Especificando o efeito devastador que esses elementos (guerra e seca) causaram naquele local, revelando assim, a importância do espaço na narrativa. Utiliza-se principalmente dos conceitos de espaço para se referir a intensa carga de hostilidade na constituição do enredo, como também a interação das personagens com o ambiente que as conduz de acordo as condições físicas, psicológicas e sociais emaranhadas no contexto narrativo. Seus principais referenciais teóricos são: Carlos Reis e Ana Cristina Lopes (1998), Osman Lins (1976), Luiz Alberto Brandão Santos e Silvana Pessoa de Oliveira (2001) e Antonio Aparecido Mantovani (2009). Revela-se ao decorrer da narração a relevância que o espaço tem, não somente como elemento estético, mas essencial para a construção da história, juntamente com todos os demais elementos da narrativa, contribuindo também na compreensão do leitor ao assimilar o texto em sua totalidade.
PALAVRAS-CHAVE: espaço hostil; guerra; seca.

ABSTRACT: *This article intends to analyze the hostile space in Mia Couto 's novel Terra Sonâmbula (1992), based on the relation of this space with the characters and the devastation created as a result of the Mozambican civil war and the drought that consumed the country. Specifying the devastating effect these elements (war and drought) caused in that place, thus revealing the importance of space in the narrative. The concepts of space are used mainly to refer to the intense hostility load in the plot's constitution, as well as the interaction of the characters with the environment that leads them according to the physical, psychological and social conditions entangled in the narrative context. His main theoretical references are: Carlos Reis and Ana Cristina Lopes (1998), Osman Lins (1976), Luiz Alberto Brandão Santos and Silvana Pessoa de Oliveira (2001) and Antonio Aparecido Mantovani (2009). The relevance of space is revealed throughout the narrative, not only as an aesthetic element, but essential for the construction of history, along with all the other elements of the narrative, also contributing to the reader's comprehension by assimilating the text in its entirety.*
KEYWORDS: *hostile space; war; dry.*

Terra Sonâmbula foi o primeiro romance de Mia Couto, publicado em 1992, ganhou o Prêmio Nacional de Ficção da Associação dos Escritores Moçambicanos em 1995 e foi considerado um dos dez melhores livros africanos do século XX por um júri criado pela Feira do Livro do Zimbabué. Trata-se de uma narrativa que nos mostra um cenário de devastação ocorrido em Moçambique devido a conflitos armados no período de 1965 a 1975, após o qual iniciaram-se disputas internas pelo poder entre os partidos RENAMO e FRELIMO, que se estenderam de 1976 a 1992, arrasando o país e condenando à morte e à miséria milhares de indivíduos que enfrentaram esta guerra civil em meio a uma forte seca que condenava pessoas, flora e fauna daquele país.

Em relação ao estilo e compromisso com o passado e o futuro nas produções de Mia Couto, Rita Chaves, uma das renomadas escritoras moçambicanas, revela:

> A esse clima dominado pelo sentimento do coletivo, que impulsionava a expressão de um acerto de contas com a memória de um passado opressor e o anúncio de um futuro marcado pela crença em dias mais justos, não ficam indiferentes alguns dos poetas mais jovens, como é o caso de Mia Couto. (CHAVES, 2005, p. 166-7).

O escritor de *Terra Sonâmbula* conduz a caminhos de grande reflexão, quando nos mostra as marcas de um passado triste, mas sempre costurando entre linhas através de seus personagens o fio de esperança de um futuro melhor.

Esta análise utilizará o espaço como foco principal para mostrar um lugar hostil em que as personagens se situam na narrativa e suas relações espaciais no contexto de guerra e seca.

A estrada é um espaço que se desvela sob forte carga de hostilidade na construção do enredo, em um período que Moçambique passava por uma intensa guerra civil. Carlos Reis e Ana Cristina Lopes (1988, p. 204) especificam que "(...) o espaço integra, em primeira instância, os componentes físicos que servem de cenário ao desenrolar da ação (v.) e à movimentação das personagens (v.): cenários geográficos, interiores decorações, objetos, etc. (...)" Os pesquisadores indicam-nos a importância que o espaço tem, não somente como elemento estético, mas primordial para a edificação da história juntamente com todos os demais elementos da narrativa, auxiliando também na compreensão do leitor ao assimilar o texto em seu aspecto geral. A obra revela um lugar sem vida, com elaboradas expressões metafóricas:

> Naquele lugar, a guerra tinha morto a estrada. Pelos caminhos só as hienas se arrastavam, focinhando entre cinzas e poeiras. A paisagem se mestiçara de tristezas nunca vistas, em cores que se pegavam à boca. Eram cores sujas, tão sujas que tinham perdido toda a leveza, esquecidas da ousadia de levantar asas pelo azul. Aqui, o céu se tornara impossível. E os viventes se acostumaram ao chão, em resigna aprendizagem da morte. A estrada que agora se abre a nossos olhos não se entrecruza com outra nenhuma. Está mais deitada que os séculos, suportando sozinha toda a distância. Pelas bermas apodrecem carros incendiados, restos de pilhagens. Na savana em volta, apenas os embondeiros contemplam o mundo a desflorir. (COUTO, 1992, p. 7).

É possível visualizar um cenário destroçado que contaminou a terra, logo, podemos constatar a estrada sendo um elemento essencial para a narrativa se partirmos da questão

que traduz aquele lugar como alma do romance, pois os personagens principais transitam e sonham nesse espaço ao mesmo tempo em que sofrem seus devaneios e incertezas. Reis e Lopes (1988, p. 204) também compreendem a relevância do espaço em um segundo momento, ao constatar que "(...) em segunda instância, o conceito de espaço pode ser entendido em sentido translato, abarcando então tanto as atmosferas sociais (espaço social) como até as psicológicas (espaço psicológico)". Por isso, ao se analisar o espaço, tem-se em mente a relação da personagem com o ambiente que a conduz de acordo as condições físicas, psicológicas e sociais envolvidas naquele contexto na narrativa. Como ambiente psicológico, Reis e Lopes (1988, p. 205) ressaltam que "Funcionando também como domínio em estreita conexão com as personagens, o espaço psicológico constitui-se em função da necessidade de evidenciar atmosferas densas e perturbantes, projetadas sobre o comportamento, também ele normalmente conturbado, das personagens (...)".

Assim, por sua vez, em *Terra Sonâmbula*, por se tratar de entrecruzamento de narrativas, temos em primeiro momento a história de duas personagens: Muidinga, um menino perdido que busca sua identidade, e Tuahir, um velho gasto pela idade e pelo tempo de guerra em seu país: "- Tio, eu me sinto tão pequeno... – É que você está só. Foi o que fez essa guerra: agora todos estamos sozinhos, mortos e vivos. Agora já não há país." (COUTO, 1992, p. 91). A falta de perspectiva presente neste trecho, gerada por conflitos externos, é refletida no âmbito psicológico das personagens, de modo que fica mais nítido um prejuízo social para o país, mas também psicológico para o menino e o velho que se veem afetados pelo efeito da guerra civil.

Quase sempre esses espaços vivenciados pelas personagens são modificados pelo homem através de suas façanhas, sejam elas positivas ou não. Neste caso, o espaço foi afetado pela ambição de poder e dominação, que vai dos bandos passando pela população corrupta até os vestígios da colonização, maltratando pessoas e desconstituindo uma pátria, já que os resultados desses mal feitos levam à perda de identidade e de caráter enquanto nação. E isto é visto frequentemente pelas personagens na narrativa quando ficam perambulando por uma terra devastada, sem vida, corroída pela guerra que consome o sopro de vida de qualquer ser, vivo ou não, daquele lugar: "Vão para lá de nenhuma parte, dando o vindo por não ido, à espera do adiante. Fogem da guerra, dessa guerra que contamina toda sua terra. Vão na ilusão de, mais além, haver um refúgio tranquilo." (COUTO, 1992, p. 7). Esse sonambulismo sugerido no título nos remete ao estado que as personagens transitam por esse lugar, sob uma condição ilusória, sem rumo ou visão de futuro, em que se deparam descrentes e confusas tanto quanto a terra.

Também em outro trecho, mas já na segunda narrativa contada através de cadernos encontrados por Muidinga e Tuahir, temos Kindzu, um rapaz que sonhava lutar contra os bandos e fugir para um lugar de paz. Em um momento na narrativa esse personagem procura os mais velhos de sua aldeia para pedir conselho: "Aquele grupo de idosos, de repente, me pareceu estar perdido também. Já não eram sábios mas crianças desorientadas. Mais que ninguém, eles sofriam a visão da terra em agonia." (COUTO, 1992, p. 18). O ambiente exposto na obra intervém de alguma maneira no estado psicológico das personagens, que agonizavam, desnorteadas junto a terra como se fosse um só sofrimento entre eles. Assim, ao redor da poeira e cinzas espalhadas por todos os lados como consequência da revolta dos bandos, as personagens embalam uma tristeza sobrepondo uma tentativa e necessidade de reconstruir suas vidas e seu país.

Pode-se visualizar na obra a crítica que envolve a guerra vendo-a como fator responsável por destruir comunidades, aldeias, identidades, cultura e sonhos em todo perímetro de Moçambique. Para Santos e Oliveira (1988, p. 205), "Normalmente, por

espaço social entende-se a observação, descrição e análise de ambientes que ilustram, quase sempre com intenção crítica, aquilo que, utilizando-se um vocabulário naturalista, pode-se chamar de 'os vícios e as deformações da sociedade'." Kindzu lembra uma vez que quando era criança uma baleia desaguou na praia onde estavam a contemplar o mar, "Agora, eu via o meu país como uma dessas baleias que vêm agonizar na praia. A morte nem sucedera e já as facas lhe roubavam pedaços, cada um tentando o mais para si. Como se aquele fosse o último animal, a derradeira oportunidade de ganhar uma porção." (COUTO, 1992, p. 14). A recordação de Kindzu nos dirige a ideia de comparação da baleia com o seu país, de descaso de um povo consigo mesmo, quando tenta adquirir para si mais do que o outro. Essa desunião como retrato do desleixo e desconsideração um pelo outro, revela também a falta de esperança, a falta de acreditar em tempos melhores, efeito esse causado pela guerra que destrói, muito mais que um lugar, uma sociedade inteira.

Em outro trecho, vemos a esperança do velho Tuahir sonhando em um dia em que todos os moçambicanos pudessem respirar tempos sem guerra, como se houvesse existido um tempo de paz, longe dela e sem medo. Em seguida, o menino Muidinga pensa como seria se tivessem inventado artefatos explosivos não letais, capaz de originar vida, e não morte:

> Tuahir fala de um mundo que nem há, engraçando suas visões. Que a nossa terra se ia aquietar, todos se familiariam, moçambicanos. E nos visitaríamos, como nos tempos, roendo os caminhos sem nunca termos medo. [...] E ao ouvir os sonhos de Tuahir, com os ruídos da guerra por trás, ele vai pensando: "não inventaram ainda uma pólvora suave, maneirosa, capaz de explodir os homens sem lhes matar. Uma pólvora que em avessos serviços, gerasse mais vida. E do homem explodido nascessem os infinitos homens que lhes estão por dentro". (COUTO, 1992, p. 41).

Diante disso, temos um trecho que revela a visão de uma criança dócil e ingênua ao desejar que um objeto destinado para a ruína de um espaço em longo alcance se torne algo benéfico e útil aos homens, como se fosse possível inverter o processo de destruição para o de criação, o que foge do caminho mental natural das coisas, se pensarmos que naquele lugar nada era propício para qualquer fio de esperança. Faz-nos refletir a respeito da capacidade de ver além do caos, incutida na habilidade da personagem em imaginar algo bom perante as névoas mentais e físicas que a guerra lhe provocava. Sendo assim, podemos relevar que Muidinga enquadra-se como uma personagem redonda: Reis e Lopes (1988, p. 219) definem que "A condição de imprevisibilidade própria da personagem redonda, a revelação gradual de seus traumas, vacilações e obsessões constituem os principais fatores determinantes da sua configuração [...]." Ao decorrer da narrativa o menino vai sofrendo uma grande transformação no caráter psicológico, ao iniciar um processo de construção de identidade, descobrindo-se sem memória, sem lembranças da infância e de seus pais, resultado esse de uma enfermidade que o acometeu antes de ser encontrado por Tuahir. É somente no final da narrativa, através dos cadernos de Kindzu, que o menino se depara com a revelação que Gaspar, filho perdido de Farida, era ele.

Coelho (2000, p. 41) destaca que o reconhecimento da realidade pelas crianças se dá pelos seus sentimentos "Em outras palavras, no povo (ou no homem primitivo) e na criança, o conhecimento da realidade se dá através do sensível, do emotivo, da intuição... e não através do racional ou da inteligência intelectiva, como acontece com a mente adulta e

culta." Com Muidinga acontece o mesmo, ele se envolve emocionalmente com os relatos de Kindzu, e por ele não ter conhecimento da sua vida anterior, os cadernos acabam sendo uma referência, algo para se acreditar em meio à destruição e ao caos da guerra. A autora define de tal modo a importância do espaço na narrativa:

> O ponto de apoio para a ação das personagens é o espaço (ambiente, cenário, cena, mundo exterior). Ele determina as circunstâncias locais, espaciais ou concretas, que dão realidade e verossimilhança aos sucessos narrados. Sua importância na efabulação é idêntica àquela que o mundo real adquire em nossa vida cotidiana. Meio familiar, social e econômico; tipo de habitação; clima; nação; objetos que nos rodeiam na intimidade; a moda de nossos trajes; o local de trabalho; etc., são elementos do espaço que nos servem de apoio para vivermos; condicionam nosso ser social e atuam decisivamente em nosso ser interior. Da mesma forma, a ficção narrativa decorre sempre em um determinado local ou espaço que lhe dá significação e verossimilhança. (COELHO, 2000, p. 76-7).

O espaço hostil, envolvido na narrativa baseada em conflitos, abandono ou descaso com a raça humana, é explícito na ocasião em que Tuahir, sob uma comoção intensa, resgata Muidinga da cova, no exato momento em que os coveiros tentam enterrá-lo com vida:

> Olhava os braços ondeantes como ramos ossudos, esqueletudos, quando reparou com espanto: os dedos de uma das crianças se cravavam no chão. Não havia dúvida, aqueles dedos se agarravam à vida, lutando contra o abismo. Aquela criança ainda respirava. Era a mais clara e a mais raquítica de todas. – Parem, aquele miúdo ainda está vivo! Os restantes coveiros se entreolham, duvidosos. E voltam a puxar os corpos: haver um vivo nada altera. Tuahir suplica que parem, os outros se impertubam. Aqui se enterra os moribundos em viagem sem regresso. O velho sai do grupo, não tem coragem para sepultar um vivente. Já o menino se afundava em areias que atiravam no buraco quando ele se recordou: - Deixem esse: é meu sobrinho... – E você cuida dele? - Sim, eu lhe trato. (COUTO, 1992, p. 32).

O local e a atmosfera em que as personagens estão envolvidas é desolador, não há lugar para doentes ou moribundos, não há condições estáveis nem para os vivos. Cabe aos que restaram enterrar aqueles que não teriam chances de encarar um lugar com um clima ríspido, como estava Moçambique naquele momento; e para um menino perdido sem identificação, sem parentes, sem alguém que intervisse por ele, a probabilidade de sobreviver era mínima. Até surgir Tuahir e evitar que o pior acontecesse, salvando Muidinga e dando uma nova chance de vida, como se nascesse duas vezes. Era o que o país estava precisando naquele momento, renascer e dispor de um lugar favorável para seu povo, enterrando, sim, mas o terror que a guerra civil promoveu a uma terra, um povo e uma nação.

Coelho (2000, p. 78) especifica ainda uma função pragmática como instrumento para o desenvolvimento da ação narrativa:

> Criar uma atmosfera propícia ao desenrolar do conflito. Por exemplo, nas histórias de terror, os castelos mal-assombrados; noites escuras;

> noites de tempestades; casas abandonadas; portas que se abrem sozinhas; etc. Ou ainda a funcionalidade do espaço na ficção científica, nas narrativas que se desenrolam além da imaginação... Nela, os elementos do espaço trans-real são responsáveis pela verossimilhança do que se narra. A atmosfera criada pelo espaço pode transmitir sensações de calor, frio, luminosidade, escuridão, opressão, transparência, bem-estar, fatalidade, leveza, colorido, opacidade, etc.

A atmosfera é a responsável por atingir sutilmente, algumas vezes nem tanto, as personagens, e em alguns casos o espaço pode ser o fator justificável em provocar a ação, um sentimento ou a verossimilhança na narrativa.

Outro espaço que padece juntamente com as personagens é a terra que sente a seca que provoca um efeito desolador. Em *Terra Sonâmbula*, as mudanças climáticas são repentinas, exatamente como um passo de mágica, efeito esse muito utilizado pelo autor nesta obra e em várias outras para representar o realismo mágico. Para especificar a relação do inusitado com o espaço, Osman Lins (1976, p. 67) declara que "se obras fantásticas ou míticas beneficiam-se do espaço, utilizando-o como elemento dominante, pode-se prever sua importância em narrativa de cunho declaradamente realista." Essa declaração permite compreender o efeito que os acontecimentos mágicos podem causar a (ou o modo como podem beneficiar) uma narrativa; e ao mesmo tempo traz a ideia de intensificar seu cunho realista.

No trecho a seguir, é possível comprovar o estado da terra após ter ocorrido um dilúvio e a modificação do cenário, em pouco tempo, para uma seca assustadora, capaz de atingir os elementos presentes naquele espaço, como as pedras e o capim, que acabam sofrendo com a chegada da seca que vai se instalando sem precedentes:

> A terra sorve aquele dilúvio, enxugando o mais discreto charco. No inacreditável mudar de cenário, a seca volta a imperar. Onde a água imperara há escassas horas, a poeira agora esfuma os ares. Ouve-se o tempo raspando seus ossos sobre as pedras. Em toda savana o chão está deitado, sem respirar. A cauda do vento se enrosca longe. Até o capim que nunca tem nenhuns pedidos, até o capim vai miserando. (COUTO, 1992, p. 53).

É nesse local de acontecimentos inesperados que o enredo segue causando um desconforto na paisagem para todo ser existente naquele lugar, seja a vegetação, as pedras ou as personagens que perambulam desorientados absorvendo as mudanças e confundindo-se ainda mais em uma realidade que vai ficando cada vez mais distante — o tão desejado lugar de paz e tranquilidade sonhado por todos na narrativa. Para definir espaço em constante transformação e a possibilidade de considerar a paisagem através de algumas perspectivas, visualizamos que:

> O espaço é sempre presente, construção horizontal, situação única sistema de valores que se transforma constantemente. A paisagem permite analisar o espaço geográfico sob a dimensão da conjunção de elementos naturais e tecnificados, socioeconômicos e culturais. O conceito de paisagem privilegia a coexistência de objetos e ações sociais na sua face econômica e cultural manifesta. (MANTOVANI, 2009, p. 24).

Para conduzir esse clima de devaneio e castigar ainda mais tudo que vive lá, o sol vai surgindo com força como um carrasco que anuncia sua sentença sem dó do que está pela frente, principalmente a terra que não possui quase nenhuma sombra para aliviar seu carma. "O dia já se ergueu, as sombras vão minguando na quentura do chão. O sol, voluminoso, sucessivamente sempre sendo um." (COUTO, 1992, p. 22). Quando o ambiente natural é exposto sob seu linear nativo, ou seja, em seu conceito bruto de natureza sem interferência do homem, observamos uma "paisagem natural, natureza livre" (LINS, 1976, p. 74) que sofre esses efeitos da própria natureza, como a terra que sofre com o calor excessivo do sol, pois a seca é uma condição da natureza, mesmo conduzida diretamente ou indiretamente pelo homem através de suas devastações com o meio ambiente.

Portanto, conclui-se que essa narrativa expõe a fragilidade em que a estrada, a terra e as personagens se encontram quando expostas a condições adversas e hostis, como a guerra e a seca, que arrasa tudo ao seu redor, conduzindo estas últimas a devaneios e sonambulismos internos e externos causados pelo espaço que lhes constitui como elementos daquele lugar.

Referências

CRAVEIRINHA, José. **Antologia poética**. Org. de Ana Mafalda Leite. Belo Horizonte: Editora, UFMG, 2010.

CHAVES, Rita. **Angola e Moçambique***:* Experiência colonial e territórios literários. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COUTO, Mia. **Terra Sonâmbula**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LINS, Osman. **Lima Barreto e o espaço romanesco**. São Paulo: Ática, 1976.

MANTOVANI, A. A. **Espaço em ruínas**: meio social, conflito familiar e a casa em ruínas em Os dois irmãos de Germano Almeida e Dois irmãos de Milton Hatoum. 2009. 179 f. Tese (Doutorado em Letras) Departamento de Letras Clássicas e Vernáculos da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2009. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/.../2010_AntonioAparecidoMantovani.pdf> Acesso em: 13 dez. 2017.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. **Dicionário de teoria da narrativa**. São Paulo: Ática, 1998.

SANTOS, Luiz Alberto Brandão; OLIVEIRA, Silvana Pessoa de. **Sujeito, tempo e espaço ficcionais***:* introdução à teoria da literatura. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Camilla Guedes Tiburcio PAZIM
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa de Pós-graduação em Letras
Renan BATISTA
Escola Estadual Francisco Marques Pinto, Nova Granada, SP

RESUMO: Este é um relato de experiência de estágio de regência em Língua Materna, realizado na Escola Estadual Deputado Bady Bassit, localizada na Vila Anchieta, um bairro já antigo na cidade de São José do Rio Preto, interior de São Paulo. A vivência em sala de aula e a percepção do cotidiano da escola foram analisados pela dupla de estagiários, tentou-se unir a teoria, estudada durante a graduação, e a prática docente, durante o período de estágio. Para embasamento teórico utilizou-se Antunes (2007), Marcuschi (2004) e Tagliani (2009), para elucidar dúvidas, fortalecer ideias e justificar argumentos, a LDB 9394/96. Na Unidade Escolar, no que tange à docência, cumprimos 10 horas/aula de regência de aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, com salas de 3º série do Ensino Médio e ministramos 12 horas de minicurso, intitulado "Dos *bangue* do Português: a Língua que você fala e não sabia", também para alunos da 3ª série do Ensino Médio. A análise aqui feita parte do relato de aulas pautadas em textos literários e em como os alunos ainda se encantam com a Literatura.
PALAVRAS-CHAVE: estágio de regência; literatura; Ensino Médio.

ABSTRACT: *This is an account of experience of teaching internship in Mother Language, held at the Escola Estadual Deputado Bady Bassit, located in Vila Anchieta, an already old neighborhood in the city of São José do Rio Preto, in the countryside of São Paulo. The experience in the classroom and the daily perception of the school were analyzed by the pair of trainees, it was tried to unite the theory, studied during the graduation, and the teaching practice, during the period of internship. For theoretical background, Antunes (2007), Marcuschi (2004) and Tagliani (2009) were used to elucidate doubts, strengthen ideas and justify arguments, to LDB 9394/96. In the school, as far as teaching is concerned, we have attended 10 hours of Portuguese language classes in high school, with rooms in the 3rd year of secondary education and we have taught 12 hours of mini-course entitled " Dos bangue do Português: a Língua que você fala e não sabia ", also for students in the 3rd grade of High School. The analysis here is part of the report of classes based on literary texts and how students still enchant with Literature.*
KEYWORDS*: teaching internship; literature; High School.*

1 Introdução

O estágio de Língua Materna[36] aqui relatado foi realizado na Escola Estadual Deputado Bady Bassit, localizada na Vila Anchieta, um bairro já antigo na cidade de São José do Rio Preto, interior de São Paulo. A escola recebe alunos de vários bairros da cidade, tendo uma clientela bem diversificada e de várias classes sociais e oferece Ensino Fundamental II no período da tarde e Ensino Médio no período da manhã, tendo, em média, 650 alunos matriculados. Na Unidade Escolar, no que tange à docência, cumprimos 10 horas/aula de regência de aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio,

[36] Este relatório vincula-se à disciplina "Estágios Supervisionados II: Língua Materna" e contém a descrição e análise do estágio de regência previsto na grade do curso de Letras Licenciatura Noturno oferecido na Unesp, *campus* de São José do Rio Preto.

com salas de 3º série do Ensino Médio, especificamente 3º A e 3º B e ministramos 12 horas de minicurso, intitulado "Dos *bangue* do Português: a Língua que você fala e não sabia", também para alunos da 3ª série do Ensino Médio. O estágio nos ampliou o olhar para dentro da organização escolar, para dentro dos acontecimentos e da dinâmica da sala de aula, nos proporcionou ainda mais o contato com a realidade da profissão, nos deixou diante da heterogeneidade da sala de aula, quantos saberes estão envolvidos na prática docente e como o cotidiano de uma escola é múltiplo em acontecimentos e necessidades.

Em relação à proposta educacional, a escola acredita que a educação não se reduz ao ambiente escolar, as atividades devem ser pensadas pelo coletivo da escola de modo a visar a formação integral do indivíduo, para isso, torna-se imprescindível a participação e acompanhamento da família para um pleno desenvolvimento intelectual, ético, moral dos sujeitos, construindo responsabilidade e cidadania. Dentre os objetivos, a escola procura comprometer-se com a oferta de uma educação de qualidade, promover a integração entre escola e comunidade, evitar evasão, atuar no desenvolvimento e ensino da cidadania. (PLANO DE GESTÃO QUADRIENAL, 2015 a 2018).

2 Referencial teórico

O referencial para análise do estágio deu-se com base em alguns textos que julgamos importantes para sustentar nossa prática durante o período do estágio, tanto na elaboração quanto na reflexão entre teoria e regência, o apoio para a prática em sala de aula. Escolhemos explanar sobre três textos: Antunes (2007), Marcuschi (2004) e Tagliani (2009). Outro texto que foi bastante buscado pela dupla de estagiários para elucidar dúvidas, fortalecer ideias e justificar argumentos, a LDB 9394/96.

No texto "Explorar nomenclaturas e classificações não é estudar regras de gramática" (ANTUNES, 2007), o autor defende que estudar, e dominar a gramática, vai muito além de saber nomenclaturas, ou seja, de saber nomear, por exemplo, adjetivo, substantivo, verbo, entre outros, sendo que, é esse tipo de conteúdo que vemos ser usualmente ensinado nas escolas, apenas o domínio dos nomes, mas não o entendimento das funções gramaticais e quais suas implicações no funcionamento da língua. Segundo Antunes (2007), regras são orientações que prescrevem como fazer uso da língua, enquanto nomenclaturas supõe nomes. Assim, o falante que domina as regras, domina também como e em quais contextos usá-las, diferente das nomenclaturas que se encaixam em rótulos e não no conhecimento do uso da língua. Há ainda menção aos exercícios trazidos pelos livros didáticos, normalmente estão fora de contexto e exploram questões gramaticais que não admitem variação, colocando-o na mesma direção da escola.

A autora pontua que a escola trabalha com um tipo de língua padronizada, a variedade culta, Antunes (2007) chama de padrão ideal, fazendo isso ela ignora a existência de outras variações, os padrões reais, que são aqueles que são veiculados cotidianamente nos jornais, revistas, conversas informais, textos de internet, entre outros. Pensamos que é papel da escola colocar o aluno para analisar, refletir e tornar-se consciente das variações da língua, desse modo, com aquisição de conhecimento, é possível que não lhe seja negado oportunidades.

Ainda sobre livro didático, Tagliani (2009), no texto intitulado "O processo de escolha do livro didático de Língua Portuguesa", a autora analisa o processo de escolha

do livro didático em escolas públicas do Rio Grande do Sul com base nos critérios do PNLD. Analisaremos os pontos que baseiam os critérios e processos de escolha do LD. Há um importante apontamento feito no texto, já observado em nossas aulas, do uso do livro didático como "muleta" para professores pouco preparados, desmotivados e o livro acaba assumindo o papel norteador das aulas.

Os critérios de escolha do livro didático são um aspecto importante a ser considerado, a autora cita o Guia do Livro Didático, critérios estabelecidos pelas escolas e ainda critérios próprios de cada professor para a escolha do material. Fica evidente a relevância dos critérios no momento da escolha do material, entretanto, muitas vezes, vê-se descaso dos professores neste momento, não há análise, estabelecimento de parâmetros e diálogo, a escolha dá-se superficialmente, assim como o trabalho com o material em sala de aula.

Para a escolha de um bom livro didático, segundo a autora e o GLD, o professor deve considerar o acesso à informação científica e geral, formação pedagógica voltada para a disciplina, ajuda no desenvolvimento das aulas e na avaliação dos conhecimentos adquiridos. O livro didático deve ainda estar de acordo com o PPP da escola, ter flexibilidade no uso e considerar a infraestrutura da escola e as condições de trabalho (TAGLIANI, 2009). Pensando nas dimensões e na grande heterogeneidade do nosso país, critérios de escolha e análise são importantes instrumentos de autonomia pedagógica para professores e comunidade escolar.

No texto "Avaliação da língua materna: concepções e práticas", a autora defende avaliação como uma ação processual, tendo como base as categorias social e culturalmente marcadas e interativamente elaboradas, ou seja, avaliar envolve, além de julgamentos de juízos de valor, envolve também concepções de mundo e informações de conhecimentos sócio-historicamente constituídos (MARCUSCHI, 2004). Refletivos sobre a concepção da avaliação formativa, aquela que se dá ao longo do processo de ensino e aprendizagem e visa contribuir para a construção do conhecimento, ou seja, não é simplesmente quantitativa, mas foca na construção e evolução do aluno.

A concepção de avaliação que lemos no texto de Marcuschi (2004), estudamos durante o ano e encontramos na legislação vigente (veremos adiante), não é a mesma encontrada nas escolas. Ainda hoje nas salas de aula e na concepção de muitos professores visa-se apenas aspectos quantitativos, avaliação somativa, em que os alunos são classificados de acordo com a nota que recebem, são ainda tidos como um todo homogêneo e há a nítida distinção entre certo e errado. Segundo Marcuschi (2004), a avaliação somativa não tem o propósito de interferir no processo de ensino e aprendizagem, mas de fixar etapas para o tratamento do conteúdo e ainda, em alguns casos, por parte do docente, punir, premiar, rotular e classificar o aluno.

A Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, além dos textos teóricos estudados na disciplina, foi bastante buscada por nós durante o período do estágio, ora para nos esclarecer sobre avaliação, ora para sabermos sobre as regulamentações do Ensino Médio. Nesse processo de busca e leitura, consolidamos alguns conhecimentos e sustentamos nossas crenças e argumentos com a lei. Selecionamos alguns artigos (destaques nossos):

- "avaliação *contínua* e *cumulativa* do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos *qualitativos* sobre os quantitativos e dos *resultados ao longo do período* sobre os de eventuais provas finais." (LDB 9394/96, Art 24, V, a);

- "o aprimoramento do educando como *pessoa humana*, incluindo a formação *ética* e o desenvolvimento da *autonomia intelectual* e do *pensamento crítico*" (LDB 9394/96, Art 35, III);
- "Os currículos do ensino médio deverão considerar a *formação integral do aluno*, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos *físicos*, *cognitivos* e *socioemocionais*." (LDB 9394/96, Art 35, § 7º);
- "conhecimento das *formas contemporâneas de linguagem*." (LDB 9394/96, Art 35, II).

Desse modo, tivemos no acesso à lei a chance de concretizar nossos pressupostos educacionais em conjunto com os textos teóricos e as aulas expositivas. Com esse embasamento e depois da experiência de estágio, refletimos sobre a concepção e a prática da avaliação na escola. Durante nosso estágio, observamos que as provas eram aplicadas com total descaso por alguns professores, nos foi dito que o Estado exigia uma prova de múltipla escolha, mas que havia cortado todas as cotas de cópias das escolas, as provas eram ditadas aos alunos. Nos resta pensar que a ideia errada de avaliação já está na base do sistema. Apenas uma professora levou as provas xerocadas, mas pagou com o próprio dinheiro.

Assim, vemos que a escola sofre com a falta de resiliência da legislação, bem como com a falta de preparo dos professores que acabam sendo massificados pelo sistema educacional e produzindo mais do mesmo produto alienado e alienando-se a eles próprios. Sabemos que para a formação integral do aluno, o professor precisa ser agente ativo e reflexivo em seu papel formador. Citando Paulo Freire, Freitas (2007) coloca que o professor, trabalhando de acordo com o contexto encontrado, percebe a necessidade do homem "poder ler o mundo, e ao lê-lo, recriá-lo", resignificar de acordo com suas experiências e opiniões. Tendo como foco o processo de desenvolvimento e sabendo que este se dá ao longo de toda a vida, são vários os papéis e posicionamentos que podem ser apreendidos e transformados pelos sujeitos, isso se dá através das múltiplas experiências, contextos variados. Sendo assim, os papéis e posições em que o sujeito se insere acontecem pela fusão entre experiências passadas, percepções do presente e expectativas futuras.

3 Regência e minicurso

Iniciamos nossa prática com a turma do 3º ano A, aula dupla, havíamos reservado a sala de vídeo alguns dias antes como coordenador, nosso material seria projetado e usaríamos o som, chegamos à escola, fomos à sala, a professora nos apresentou e fomos à sala de vídeo. Entretanto, ela estava trancada, demorou uns 15 minutos para alguém ir abrir (sim, nós, e a professora, pedimos a chave assim que chegamos), quando abriram, nós descobrimos que o computador desligava sozinho e não havia "T", ou seja, computador e caixa de som não funcionavam concomitantemente. A professora, já sabendo desse problema, nos emprestou o computador dela e um funcionário encontrou um "T", os problemas se resolveram. Meia hora depois, começamos a aula. A sala do 3º A é pouco participativa, eles são tranquilos, prestam atenção, mas não participam muito, insistimos nas perguntas e alguns começaram a se envolver mais. Apesar do atraso, conseguimos trabalhar todo o conteúdo da Semana de Arte Moderna, mas não iniciamos a leitura de "Macunaíma".

As outras duas aulas foram com a sala do 3º ano B, como já estava tudo arrumado, não tivemos atrasos. O conteúdo foi o mesmo, Semana de Arte Moderna, mas

a sala era muito participativa, interromperam, fizeram perguntas, responderam nossas perguntas, houve uma dinâmica maior. Começamos a ler o 1º capítulo de "Macunaíma", mas não terminamos, nossa leitura foi sempre pausada para explicar as passagens e mostrar, na literatura, as características do Modernismo.

Segundo dia de regência, começamos a leitura de "Macunaíma" com o 3º A e terminamos a leitura com o 3º B, mas não lemos o texto integralmente, devido ao atraso do 1º dia, lemos grande parte. Pensamos que foi importante esse desfecho para refletirmos sobre planejamento e execução, nem sempre tudo sai como programado e precisamos saber lidar com isso e ter boas soluções para atingirmos os objetivos propostos. Depois da leitura, começamos o conteúdo que tratava do Modernismo 2ª e 3ª Geração, levamos alguns *slides* com poemas e fotos dos autores que trabalharíamos e um vídeo em que Manuel Bandeira declama "Vou-me embora pra Pasárgada", mas não havia internet na escola nesse dia. Contextualizamos o conteúdo e trabalhamos com o *handout* que preparamos, lemos vários poemas pertencentes ao movimento e analisamos suas construções e sentidos.

Nas outras duas aulas trabalhamos com o Pós-modernismo, levamos o poema "Não há vagas" e "A vida íntima de Laura", lemos ambos, pois são leituras rápidas e simples, mas as temáticas eram nosso foco, a vida pós-moderna e suas características, refletimos, através das leituras, sobre as imposições e as mudanças que a modernidade nos trouxe. Os alunos participaram e comentaram como até as crianças já sofrem influência da tecnologia e da vida atarefada. Achamos interessante essa discussão, como eles fizeram esse paralelo entre o tema trabalhado e a vida cotidiana. Em seguida, exibimos alguns poemas concretos e os analisamos, pensando em que medida a Arte reflete, questiona, tira a obviedade da rotina e da normalidade.

Ao longo da regência levamos muitas leituras e atividades de interpretação, no início os alunos não participavam muito, tinham dificuldade em fazer inferências críticas, ficavam apenas na superfície do que estava dito. Mas, ao decorrer das aulas, com nossos questionamentos e apontamentos, eles foram participando mais. Fomos muito bem recebidos tanto pela professora quanto pelas turmas, sempre fizeram as atividades propostas, davam suas opiniões e foram respeitosos com nossa presença na sala de aula.

Todo o material que usamos durante as aulas de regência foi preparado por nós, o tema das aulas foi pedido previamente pela professora da Unidade Escolar e, pensando no conteúdo e no tempo que teríamos com cada turma, desenvolvemos nossa metodologia de trabalho. Usamos a sala multimídia em todas as aulas, exibimos *slides* com imagens das obras de arte, dos poetas e dos poemas, trabalhamos com música, levamos poemas concretos, também levamos alguns *handouts*, um com o primeiro capítulo de "Macunaíma", outro com poemas referentes à 2ª e 3ª gerações modernista. Buscamos sempre analisar e refletir sobre como a Literatura, a Arte, nos tira da obviedade, pedíamos sempre que os alunos fizessem essa atividade reflexiva, para que pudessem contextualizar a leitura e não ficarem apenas na superfície daquilo que fora lido.

O minicurso foi oferecido aos alunos do 3º ano do Ensino Médio, no turno oposto ao das aulas regulares. As aulas foram separadas em 5 (cinco) dias, sempre paramos para um intervalo para que os alunos não ficassem muito cansados, tendo em vista que já tinham tido aula no período da manhã, esse era um momento divertido de conversa e troca de ideias entre todos nós. Todo material do minicurso foi produzido pela dupla de estagiários, trabalhamos na sala multimídia, usamos como recursos para as aulas *slides* com os conteúdos que seriam trabalhados e também *handouts* com os textos impressos,

nos *handouts* colocamos perguntas norteadoras das discussões que foram propostas e espaço, assim eles sistematizaram as respostas.

O trabalho com os trechos dos livros foi projetado e levado impresso para os alunos, assim foi possível fazer a comparação com as duas obras. Levamos "O diário de Anne Frank", autora internacional, linguagem culta, contexto de guerra; e "Quarto de despejo: o diário de uma favelada", literatura nacional, linguagem coloquial, contexto do Brasil de 1960. Chamado atenção para as diferenças foi possível traçar as características que constituem o gênero, aspectos como narrador, tempo, linguagem, entre outros. Depois pensamos na evolução do gênero, atualmente o diário das pessoas é virtual, é público, levamos algumas tirinhas e refletimos sobre esse conhecimento construído entre passado, presente e suas mudanças.

A *internet* pautou o segundo encontro quando tratamos de neologismos, levamos alguns exemplos retirados de redes sociais e propagandas. Trabalhamos com a ideia de formação de novas palavras, partindo de palavras que já existem e mesmo com palavras de outra língua. Nessa aula foi preciso que falássemos um pouco sobre aspectos de formação de palavras como uso de prefixos, sufixos e quando mantemos o morfema lexical. Usamos "Chocolovers" veiculado em uma propaganda da Nestlé, "sobremesariano" aparece em uma tirinha do Calvin e Haroldo, "falsiane" é amplamente escrito em memes e usos nas redes sociais, entre outros. Uma aluna que fazia planos para prestar vestibular pensou em "vestibulência", vestibular e sofrência. Ótimo exemplo, um neologismo com o uso de outro neologismo. Desse modo, os alunos compreenderam que a língua está em constante mudança, ou seja, é viva, está em uso e é dominada pelos falantes, não se restringe somente aos padrões e normas gramaticais.

Nos outros dois encontros trabalhamos com poemas e músicas, buscamos fugir do aspecto romântico, levamos temas sociais, que, assim como fizemos nas aulas de regência, nos permitissem explorar questões de cunho reflexivo. Os poemas foram entregues impressos e as músicas projetadas, lemos com os alunos, discutimos e pedimos a sistematização de algumas questões que foram posteriormente discutidas. Os poemas foram discutidos e tentamos vinculá-los à nossa realidade política e social, os alunos sentiram dificuldade em expressar seus argumentos oralmente, pensamos que essa competência é pouco trabalhada na escola, expressar opinião crítica e embasada não faz parte da rotina de muitas salas de aula. A música "Geni e o Zepelim" de Chico Buarque, foi novidade para os alunos, eles não conheciam, nos deu margem para um bom trabalho interpretativo, como o eu-lírico constrói a personagem e a impressão que cria no ouvinte, quais figuras de linguagem usa.

No último encontro tratamos sobre a língua e o domínio da linguagem em diferentes lugares, nosso objetivo com o minicurso sempre foi trabalhar com aspectos interpretativos da Língua Portuguesa, mostrar como não há neutralidade e como é importante dominá-la em todos os seus aspectos, desde o uso da norma culta, como na interpretação de um poema de Carlos Drummond de Andrade até saber como há aglutinação na formação de palavras que são amplamente veiculadas cotidianamente nas redes sociais.

4 Considerações finais

A experiência de estar na escola e viver um pouco do cotidiano das aulas, nos concedeu embasamento para nossa futura prática, mas também nos ajudou a refletir sobre como se dá o movimento entre a aplicação da teoria e a aplicação em sala de aula.

Somos, durante muitos anos, formados com uma bagagem teórica enorme, mas a realidade da escola, de estar diante dos alunos, o ser professor, é necessário prática para unir a teoria aprendida. Pensamos que os estágios, tanto observação quanto regência, em conjunto, são o degrau necessário para que possamos viver as práticas docentes e entender os processos da rotina de uma escola.

Os sujeitos que compõem o cotidiano escolar são múltiplos e também são múltiplos seus papéis escolares e sociais, cabendo a comunidade saber lê-los e interpretá-los enquanto sujeitos ativos, educação é criar cidadãos ativos e capazes de transformar o lugar em que vivem. A aquisição de conhecimento, do conhecimento historicamente construído, transforma educandos em indivíduos críticos, reflexivos que se orientam por razões sociais e pautam-se em argumentos, criam suas identidades.

O ser humano é um ser que interpreta, significa e se constitui na relação com o outro, o homem depende do outro para tornar-se humano, as características pessoais são construídas na história interacional de cada um e tomam sentido em relações situadas e contextualizadas. Diante disso, a escola é a instituição de formação de conhecimentos científicos, mas também de constituição de identidade dos sujeitos que integram a sociedade.

Referências

ANTUNES, I. Explorar nomenclaturas e classificações não é estudar regras de gramática. In: **Muito além da gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

FREITAS, M. F. Q. Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. **Educar,** Curitiba, n. 29, p. 47-62, 2007. Editora UFPR.

MARCUSCHI, E. Avaliação da língua materna: concepções e práticas. **Rev. de Letras,** n. 26, v. 1/ 2, jan/dez, p. 44-49, 2004.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Plano de gestão quadrienal de 2015 a 2018**. Escola Estadual Deputado Bady Bassit, São José do Rio Preto, SP.

TAGLIANI, D. C. O processo de escolha do livro didático de língua portuguesa. **Linguagem em (Dis)curso**. Palhoça, SC, v. 9, n. 2, p. 303-320, maio/ ago, 2009.

O SUJEITO INDÍGENA NO LIVRO DAS ÁGUAS E AS RELAÇÕES DE SENTIDO COM A CAMPANHA #MENOS PRECONCEITO, MAIS ÍNDIO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA POSIÇÃO DO SUJEITO EM TEXTOS DE AUTORIA E MIDIÁTICO[37]

Jislaine da LUZ
Thauany Ferreira AMARO
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa de Mestrado acadêmico em Letras

RESUMO: Este artigo propõe uma análise de duas materialidades, uma impressa e outra digital, embasada na Análise do Discurso (AD) da linha francesa representada por Eni Orlandi (2015) no Brasil. O dispositivo de interpretação apresenta os conceitos teóricos de interdiscurso; assujeitamento e sujeito imaginário. Os posicionamentos dos sujeitos nas duas materialidades são abordados considerando os processos ideológicos e históricos manifestos nas linguagens. A metodologia será baseada na análise exploratória dos textos contidos nas materialidades "O Livro das águas: Povos Xingu" e o vídeo da campanha "#menos preconceito, mais índio", considerando a base dos dispositivos analíticos e interpretativos à luz da Análise de Discurso materialista histórica.
PALAVRAS-CHAVE: Análise do Discurso; interdiscurso; assujeitamento.

ABSTRACT: *This paper proposes an analysis of two materialities, one printed and one digital, based on Discourse Analysis (AD) of the French line represented by Eni Orlandi (2015) in Brazil. The interpretation device presents the theoretical concepts of interdiscourse; antipersonification and imaginary subject. The positions of the subjects in the two materialities are approached considering the historical ideological processes manifested in the languages. The methodology was be based on the exploratory analysis of the texts contained in the material "O livro das Águas: Povos Xingu" and the video of the campaign "#menos preconceito, mais índio", considering the basis of analytical interpretative devices in the light of historical materialist discourse analysis.*
KEYWORDS: *Discourse Analysis; interdiscourse; antipersonification.*

1 Introdução

As questões do sujeito imaginário e real, termos cunhados por Eni P. Orlandi são amplamente discutidas em suas obras. Quando se trata do sujeito indígena, ocorre, muitas vezes, a influência do estereótipo recorrente em representações socioculturais cristalizadas.

Busca-se compreender as relações de sentido presentes nos textos escritos e nas representações midiáticas do sujeito indígena, considerando o posicionamento e as relações histórico-ideológicas, bem como as formas de significação e possibilidades de interpretação no funcionamento dos interdiscursos presentes em ambas materialidades. Pretende-se apresentar as diferentes leituras em decorrência da posição do sujeito indígena pelo olhar do outro, não indígena, considerando as bases teóricas da Análise do

[37] Este artigo foi realizado para a disciplina de Discurso e Texto, sob a orientação da professora Dr.ª Tânia Pitombo de Oliveira, Programa de Pós-Graduação em Letras (PPG Letras), Faculdade de Educação e Linguagem (FAEL) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Universitário de Sinop, 2018/2.

Discurso (AD) da linha francesa histórico-materialista, disseminada no Brasil por Eni Orlandi (2015). Também referenciamos a obra de Cristiane Dias (2018), no que se refere aos sentidos da tecnologia nas relações de linguagem, sujeito e mundo.

2 Percurso metodológico

A escolha das materialidades a serem analisadas: uma impressa, com linguagem verbal e não verbal ilustrada com desenhos feitos à mão intercalados com imagens digitais; e outra midiática, com os recursos audiovisuais, narração roteirizada e edição de imagens, ocorreram de forma a perceber como se movimentam os sentidos nessas diferentes materialidades com o mesmo tema.

Para a Análise do Discurso, não há uma metodologia específica ou uma técnica determinada, mas caminhos de interpretação possíveis que levam à significação dos objetos levando em conta os contextos sociais, históricos e ideológicos em que os discursos estão inseridos com relação à temática indígena. Assim, Orlandi (2015) nos revela que:

> Para trabalhar o sentido – definido não como algo em si, mas como "relação a", segundo Canguilhen (1980) – a Análise do Discurso reúne três regiões de conhecimento em suas articulações contraditórias: **a.** a teoria da sintaxe e a enunciação; **b.** a teoria da ideologia e **c.** a teoria do discurso que é a determinação histórica dos processos de significação. Tudo isso atravessado por uma teoria do sujeito de natureza psicanalítica. (ORLANDI, 2015, p. 23).

Observados os elementos possíveis relacionados à teoria, levantamos os conceitos a serem elucidados e analisados nas materialidades escolhidas dentre os quais elencados o interdiscurso; assujeitamento e formação imaginária. O texto aborda também aspectos referentes à memória metálica (DIAS, 2018) no ambiente digital, as alternâncias da posição sujeito e os interlocutores.

A metodologia será baseada na análise exploratória dos textos contidos nas materialidades "O Livro das águas: Povos Xingu" e o vídeo da campanha "#menos preconceito, mais índio", considerando a base dos dispositivos analíticos e interpretativos à luz da Análise do Discurso.

Materialidade 1: Livro das águas – índio do Xingu

Figura 1



Fonte: TRONCARELLI. 2002.

O Livro das Águas é um material informativo e formativo, realizado e apoiado pelo Instituto Socioambiental (ISA) que auxilia as aldeias em vários aspectos (legais, logísticos, culturais e educacionais) além de realizar o registro dos conhecimentos tradicionais indígenas. A coletânea possui textos de autoria indígena, bem como ilustrações desses escritos, também feito pelos indígenas. Os textos, escritos em língua portuguesa, mostram a vida das comunidades que dependem do rio.

Ao analisarmos as cores presentes na composição da capa do livro, percebemos a coloração azulada utilizada em grande parte da ilustração. A leitura realizada refere-se à importância dessas águas para os povos indígenas, na mesma escala de distribuição da cor azul na ilustração. Também é interessante notarmos a integração das águas com a coloração esverdeada em tons diferentes no desenho, fazendo uma alusão à integração da terra, do verde, com o azul das águas, sugerindo uma relação de dependência.

A ilustração retrata e anuncia o conteúdo do livro, ou seja, o conhecimento e informações das comunidades localizadas nas proximidades do rio Xingu. As memórias representam, no campo do simbólico, as interpretações da tradição de forma cristalizada, as quais Orlandi (2015) pondera da seguinte forma:

> Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa uma situação discursiva dada. (ORLANDI, 2015, p. 29).

O funcionamento do interdiscurso decorre de uma memória marcada pelas margens sinuosas das curvas do rio, não necessariamente só o rio Xingu, mas outros rios pelos quais os indígenas já estiveram acerca do seu lugar de vivência. Também é possível abordar a questão da necessidade vital de conhecer os caminhos desenhados na capa do livro, representando as ligações entre a comunidade e o rio, como na cultura de ensinar a pesca como iniciação aos jovens indígenas, passada de geração em geração, permanecendo como marca da tradição entre os povos do Xingu.

Historicamente marcadas como sociedades ágrafas, o desenho recebe significação além do que palavras podem dizer. Considerando o evento da escrita como algo ainda muito recente na cultura indígena e introduzida pela cultura do registro alfabético do não indígena, o fato de escrever constitui um assujeitamento à cultura dominante do colonizador. As condições de produção juntamente com as memórias tornam possível a interpretação de como os processos históricos influenciam na materialidade discursiva, segundo Orlandi, (2015):

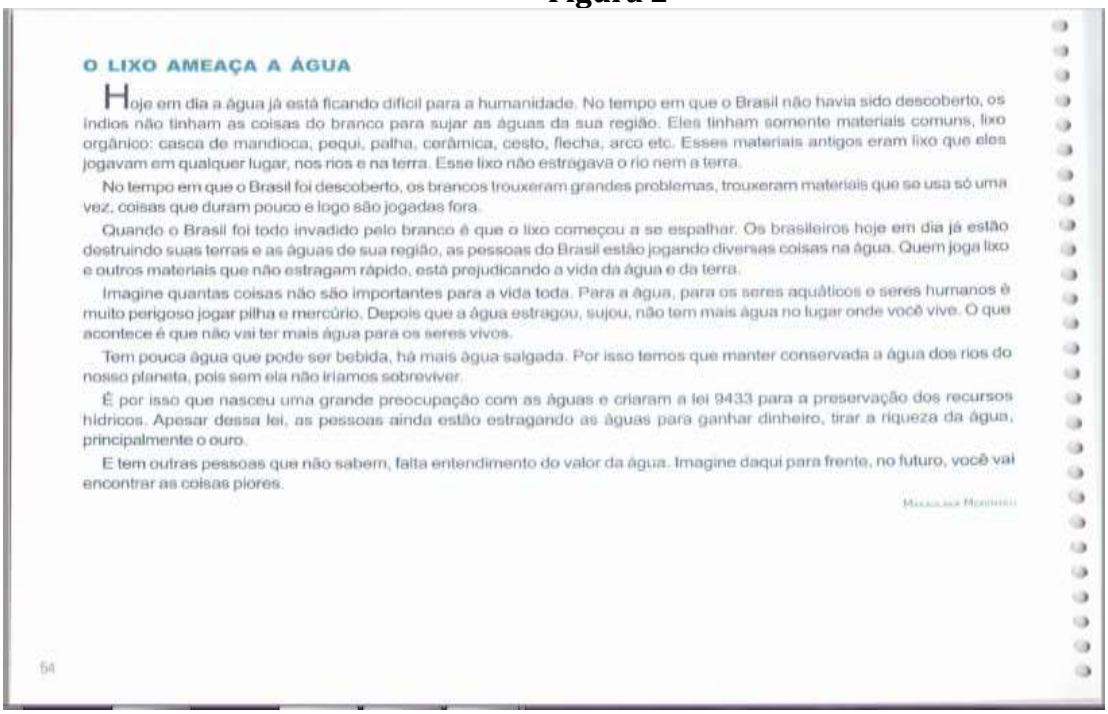
> Elas compreendem fundamentalmente os sujeitos e as situações. Também a memória faz parte da produção do discurso. A maneira como a memória "aciona", faz valer, as condições de produção é fundamental (...) Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico. (ORLANDI, 2015, p. 28-29).

A língua predominante no território do Xingu é o Kaiapó, sendo que outras etnias se submeteram a aprender a falar nessa língua, para que fosse possível a união dos povos que haviam sido retirados de suas terras de origem, muitas vezes completamente

isolados, portanto, a identidade linguística dos autores também sofreu um assujeitamento dentro da própria cultura indígena. Os textos verbais escritos em língua portuguesa no livro revelam o direcionamento ao interlocutor específico: o indígena alfabetizado em Língua Portuguesa e ao não indígena, marcado pela ausência de textos em língua indígena.

Observa-se a distribuição dos textos escritos ocupando um espaço maior se compararmos a mesma situação com os desenhos, em que o espaço reservado é bem menor. A forma de registro e o arranjo espacial do desenho e escrita, também sugere assujeitamento. Ao interlocutor indígena não alfabetizado, a leitura limita-se aos desenhos feitos à mão, com características e composição artística dos indígenas, sendo que a figura digital inserida no livro poderá não ser compreendida, pois é necessária a utilização da legenda em língua portuguesa como guia para a leitura dos mapas e croquis dispostos no livro.

Figura 2



O LIXO AMEAÇA A ÁGUA

Hoje em dia a água já está ficando difícil para a humanidade. No tempo em que o Brasil não havia sido descoberto, os índios não tinham as coisas do branco para sujar as águas da sua região. Eles tinham somente materiais comuns, lixo orgânico: casca de mandioca, pequi, palha, cerâmica, cesto, flecha, arco etc. Esses materiais antigos eram lixo que eles jogavam em qualquer lugar, nos rios e na terra. Esse lixo não estragava o rio nem a terra.

No tempo em que o Brasil foi descoberto, os brancos trouxeram grandes problemas, trouxeram materiais que se usa só uma vez, coisas que duram pouco e logo são jogadas fora.

Quando o Brasil foi todo invadido pelo branco é que o lixo começou a se espalhar. Os brasileiros hoje em dia já estão destruindo suas terras e as águas de sua região, as pessoas do Brasil estão jogando diversas coisas na água. Quem joga lixo e outros materiais que não estragam rápido, está prejudicando a vida da água e da terra.

Imagine quantas coisas não são importantes para a vida toda. Para a água, para os seres aquáticos e seres humanos é muito perigoso jogar pilha e mercúrio. Depois que a água estragou, sujou, não tem mais água no lugar onde você vive. O que acontece é que não vai ter mais água para os seres vivos.

Tem pouca água que pode ser bebida, há mais água salgada. Por isso temos que manter conservada a água dos rios do nosso planeta, pois sem ela não iríamos sobreviver.

É por isso que nasceu uma grande preocupação com as águas e criaram a lei 9433 para a preservação dos recursos hídricos. Apesar dessa lei, as pessoas ainda estão estragando as águas para ganhar dinheiro, tirar a riqueza da água, principalmente o ouro.

E tem outras pessoas que não sabem, falta entendimento do valor da água. Imagine daqui para frente, no futuro, você vai encontrar as coisas piores.

54

Fonte: TRONCARELLI. 2002.

É possível perceber a alternância das vozes no decorrer do texto direcionado ao interlocutor, pois no exemplo acima, há uma fronteira discursiva marcada pela preservação do rio, supondo o interesse dos povos indígenas, e dos não indígenas, representados como o outro, que historicamente polui o rio, mas igualmente o necessita para viver. Podemos aludir à formação imaginária construída dos dois sujeitos confrontados, o indígena e o não indígena, conforme nos mostra Eni Orlandi (2015):

> Temos assim a imagem da posição 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?), e também a do objeto do discurso (do que estou lhe falando, do que ele me fala?). É pois todo um jogo imaginário que preside a troca de palavras. E se fazemos intervir a antecipação, este jogo fica ainda mais complexo pois incluirá: a imagem que o locutor faz da imagem que seu interlocutor faz dele, a

> imagem que o interlocutor faz da imagem que ele faz do objeto do discurso e assim por diante. (ORLANDI, 2015, p. 38).

É notória a inserção das informações oriundas de pesquisas (voz do não indígena) no decorrer do livro. Os textos assinados por autores indígenas são mesclados ora com características das tradições orais e histórias dos povos (voz do indígena), ora com textos informativos (voz do pesquisador). Há presente, portanto, duas memórias que se inter-relacionam e resultam das condições de produção nas quais estão os textos do indígena e não indígena, somados aos conhecimentos de mundo na construção de sentidos para os dois interlocutores, porém, em posições e formações imaginárias diferentes a respeito do objeto "rio".

O rio é o ambiente de sobrevivência do indígena, colocado na posição sujeito conhecedor do contexto natural. O não indígena, enquanto formação imaginária está presente na memória de colonizador, opositor da sobrevivência indígena em função da formação imaginária cristalizada, tendo em vista os processos sócio-históricos que envolvem os dois sujeitos. Portanto, as duas formações imaginárias ocorrem pelas memórias discursivas em funcionamento.

A materialidade da escrita então passa a ser uma representação que significa ao indígena assim como para o não indígena, um assujeitamento marcado também como ato político do dominado e do dominador movimentando sentidos para ambos os sujeitos alternados em posições nos textos do livro. A tradução é outro aspecto do assujeitamento, pois em alguns casos, o texto não corresponde ao sentido quando a mesmo é falado na língua materna indígena, sendo que algumas palavras sequer existem no vocabulário de língua portuguesa. Assim, os sentidos são construídos a partir de uma junção entre língua, ideologia e história, conforme Orlandi (2015):

> E como não há uma relação termo-a-termo entre linguagem/mundo/pensamento essa relação torna-se possível porque a ideologia intervém com seu modo de funcionamento imaginário. São assim as imagens que permitem que as palavras "colem" com as coisas. Por outro lado, como dissemos, é também a ideologia que faz com que haja sujeitos. O efeito ideológico elementar é a constituição do sujeito. Pela interpelação ideológica do indivíduo em sujeito inaugura-se a discursividade. (ORLANDI, 2015, p. 46).

As formas de registro pelos povos indígenas tradicionalmente ocorre através da oralidade e do desenho de forma geracional, considerando a entonação, o momento cultural em que esta determinada história está sendo contada e, principalmente, por quem, no caso do sujeito que conta as histórias, geralmente mães ou anciãos das aldeias, cultura que diferencia os termos educação indígena (proveniente da ancestralidade) e educação escolar indígena (herdada da colonização).

Alguns dos textos escritos do livro das águas propõem atividades didatizadas em forma de questões a serem respondidas no modelo "exercícios", sugerindo, assim, outra forma de assujeitamento: o da escola não indígena para indígenas, ou seja, a educação escolarizada.

Figura 3



Fonte: TRONCARELLI. 2002.

As questões valorativas acerca do significado do termo "educação" evidenciam as condições de produção referentes a aspectos divergentes em razão do pertencimento à cultura enquanto concepção do que vem a ser educação pelo olhar dos sujeitos indígenas. Porém, esse direcionamento escolarizado, evidenciado no livro por textos em língua portuguesa (idioma do colonizador), pressupõe o interlocutor indígena alfabetizado, portanto, excluindo grande parte dos indígenas do Xingu, não alfabetizados.

Há o deslocamento do sujeito indígena da posição de autoridade natural do rio e conhecedor profundo de seus caminhos, como inicia o livro das águas a partir de gravuras feitas pelos próprios indígenas as quais são assinadas marcando o pertencimento da imagem, para a posição sujeito aquele que não sabe e precisa de informações em língua portuguesa, necessita aprender, buscar respostas nos textos escritos.

O sujeito indígena transmutado para a posição sujeito aluno ainda está vinculado no mesmo objeto: o rio Xingu. Neste sentido, o desenho representado pelos indígenas nas páginas iniciais do livro remetendo à cultura originária dos povos xinguanos, concorre com o *design* gráfico moderno dos mapas científicos e croquis, funcionando como confirmação, pelo olhar do não indígena, dos desenhos feitos pelos indígenas, estabelecendo o sentido de validação (ou não) do conhecimento indígena demonstrado nos desenhos feitos à mão.

Materialidade 2: Campanha digital "#menos preconceito, mais índio"

Figura 4



Fonte: ISA. 2018

Chegamos à segunda materialidade, resultante de uma ambientação digital, considerando as condições de produção que integram, porém, combatem a memória cristalizada do sujeito indígena selvagem. A memória institucional em funcionamento remete ao contexto do site do ISA e compreende outros textos com foco na temática indígena pelo viés do discurso político, como pondera Orlandi:

> Com as novas tecnologias de linguagem, à memória carnal das línguas "naturais" juntam-se a várias modalidades da memória metálica, os multi-meios, a informática e a automação. Apagam-se os efeitos da história, da ideologia, mas nem por isso elas estão menos presentes. Saber como os discursos funcionam é colocar-se na encruzilhada de um duplo jogo da memória: o da memória institucional que estabiliza, cristaliza, e, ao mesmo tempo, o da memória constituída pelo esquecimento que é o que torna possível o diferente, a ruptura, o outro. (ORLANDI, 2015, p. 8).

Dessa forma, a linguagem digital vem como advento para o sujeito indígena, movimentando outros sentidos e novas interpretações através da memória metálica, consequente do assujeitamento à tecnologia e ao mundo moderno. Novamente podemos perceber o indígena sendo falado pelo outro, não indígena. O *Google* e o site do ISA, viabilizam a abrangência da memória metálica construída no site às redes sociais como o *facebook, you tube, instagram*, alternando posições como interlocutor, tendo em vista o alcance dos canais a sujeitos indígenas e não indígenas de forma coletiva e individualizada. Segundo Cristiane Dias:

> Não se trata apenas de uma outra natureza de memória que se produz a partir dos dispositivos multimídia, mas de considerar os efeitos para a constituição do sujeito e do sentido, dessa passagem de uma relação institucional para uma relação corporativa com a memória. Ambas, tanto a institucional quanto a corporativa se constituem pelo não-

> esquecimento. Porém são formas distintas de não esquecimento. (DIAS, 2018. p. 68).

Considerando as condições de produção da campanha #menos preconceito, mais índio, proposta e produzida pelo ISA, se faz necessário abordar as questões de autoria da fala e de tradução em legenda, assim como os detalhes técnicos intencionando um determinado sentido. A campanha em questão visa desconstruir a formação imaginária do indígena selvagem, compondo vozes que ainda ecoam o sujeito indígena originário, com tradições antigas assujeitado ao mundo tecnológico, sugerindo não mais o sentido de dominação, mas de integração ao mundo do não indígena, onde observa-se as características de reunião em frente à tela para assistir, as roupas ou o modo de cortar o cabelo, marcados pelas demandadas culturais contemporâneas, conforme as imagens a seguir:

Figura 5



Fonte: ISA. 2018

Na memória digital, o dispositivo de interpretação torna-se amplo, pois se percebe que remete ao interlocutor coletivo, o "homem branco", conforme é traduzido na legenda do vídeo, na posição sujeito não indígena, o qual está fora da comunidade, mas também dentro, de forma assujeitada às causas indígenas. O discurso institucional presente, no qual o ISA configura-se em uma formação discursiva que significa nas na temática indígena para ambos os sujeitos.

Quanto ao interlocutor no espaço digital da campanha, é interessante questionarmos quem compartilha a campanha? Quem visualiza o vídeo? É o não indígena que é favorável à causa indígena ou contra? Ou é o próprio sujeito indígena assujeitado à cultura do outro não indígena? Neste sentido as alternâncias de posições do sujeito do interlocutor são marcadas, segundo Orlandi pelo conjunto das significações percebidas:

> São essas evidências que dão aos sujeitos a realidade como sistema de significações percebidas, experimentadas. Essas evidências funcionam pelos chamados "esquecimentos", que referimos anteriormente. Isso se

> dá de tal modo que a subordinação-assujeitamento se realiza sob a forma da autonomia, como um interior sem exterior, esfumando-se a determinação do real (do interdiscurso), pelo modo mesmo com que ele funciona. (ORLANDI, 2015, p. 44-45).

Nas condições de produção, os sentidos ocorrem na constituição do processo ideológico em que todo o discurso está imerso. Percebe-se através do dispositivo de análise interpretativa, o sujeito indígena ainda é falado pelo outro, não indígena, construindo a significação do sujeito imaginário a partir do movimento ideológico contemporâneo, ou seja, contexto de integração, modernização.

Existe o diálogo entre as duas formações imaginárias, o indígena selvagem e o indígena modernizado, que movimentam os interdiscursos e causam o estranhamento a ponto de justificar a necessidade da elaboração de uma campanha para a aceitação do "novo" sujeito indígena pela sociedade moderna, predominantemente não indígena.

As memórias presentes no discurso do sujeito indígena assujeitado ao tecnológico remetem à experiência de contato com o não indígena na contemporaneidade, diferentemente do contato herdado com os primeiros europeus chegados ao Brasil em 1500. Há outros sentidos que se formaram e agregaram-se aos herdados do contato inicial. Entretanto, o colonizador, o sujeito não indígena, enquanto formação imaginária continua dominante nas relações estabelecidas de poder.

A descolonização do indígena não significa a liberdade do domínio, pois na materialidade da campanha a questão tecnológica é marcada como forma de dominação, originando novas formações discursivas no sujeito indígena, presente em outros espaços discursivos. Os sentidos no discurso metálico se sobrepõem, sugerindo outras interpretações possíveis, as quais corroboram para novas concepções de cultura indígena e não indígena.

3 Efeito de fecho

A análise do Discurso não pode ser tomada com a intenção de se esgotarem as leituras de um determinado objeto, mas sim tomá-los nas suas diferentes formas, condições de produção e a produção de sentidos. Para a AD o lugar da interpretação está na historicidade em que ocorrem esses sentidos, como elucida Orlandi:

> (...) vemos aí a historicidade representada pelos deslizes produzidos nas relações de paráfrase que instalam o dizer na articulação de diferentes formações discursivas, submetendo-os à metáfora (transferências), aos deslocamentos: possíveis "outros". Falamos a mesma língua, mas falamos diferente. As palavras remetem a discursos que derivam seus sentidos das formações discursivas, regiões do interdiscurso que, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. (ORLANDI, 2015, p. 78).

As condições de produção das duas materialidades analisadas neste artigo configuram os contextos de formações imaginárias que envolvem as diversas interpretações que tais linguagem abarcam, sendo impossível numerá-las, mas é necessário ressaltar que todo interdiscurso é permeado pela ideologia e processos históricos, que muitas vezes partem de um coletivo ou de uma memória individual.

Os sujeitos imaginários cristalizados nas figuras do indígena selvagem e do não indígena colonizador são resultantes de um processo ideológico histórico em que

funcionam as memórias discursivas vivenciadas, presentes nas duas materialidades em diferentes linguagens e alternando as posições sujeito.

Apesar de propor a desconstrução através da memória discursiva institucional (DIAS, 2018), tanto no livro das Águas quanto na campanha #menos preconceito, mais índio, inevitavelmente, cria-se a imagem marcada do indígena da atualidade, assujeitado pelo mundo moderno e tecnológico, pela língua portuguesa e escrita alfabética, em contato com o não indígena em diversos espaços discursivos, ainda falado pelo outro, que historicamente representa a figura do colonizador, em que o sujeito indígena originário é traduzido e sem voz própria.

Referências

DIAS, Cristiane. **Análise do discurso digital: sujeito, espaço, memória e arquivo.** Campinas: Pontes Editores, 2018.

ISA. **Instituto Socioambiental: #MenosPreconceitoMaisÍndio 2018**. Rio de Janeiro: ISA, 2018. Disponível em: <https://campanhas.socioambiental.org/maisindio/>. Acesso em: 20 out. 2018.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** 12. ed. Pontes Editora, Campinas, SP. 2015

TRONCARELLI, Maria Cristina et al. **Livro das águas.: índios do Xingu.** *2002*. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/publicacoes-isa/livro-das-aguas-indios-do-xingu>. Acesso em: 15 out. 2018.

O USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NA PRODUÇÃO DA AUTOBIOGRAFIA: EM BUSCA DO LETRAMENTO DIGITAL

Sandra Cristina BUCHELT[38]
Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop
Mestrado Profissional em Letras

[38] Graduada em Letras/Literatura pela Universidade Federal de Rondônia, pós-graduada em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Rondônia e mestranda do Mestrado Profissional em Letras / Profletras – Turma V. Professora efetiva na rede estadual de ensino, atuante nos anos finais do ensino fundamental. scbuchelt@gmail.com

RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar um relato de experiência que fez uso das tecnologias da informação no trabalho com o gênero textual autobiografia, realizada com alunos de sétimo ano do ensino fundamental de uma escola da rede estadual do Mato Grosso. Levando em consideração as reflexões a respeito das constantes mudanças tecnológicas ocorridas nas últimas décadas e que os adolescentes frequentadores destas escolas são nativos digitais, o objetivo norteador desta experiência pedagógica foi utilizar recursos tecnológicos na rotina escolar dos alunos, tornando as aulas mais atrativas e com resultados significativos na inserção destes indivíduos no mundo digital, já que as práticas de escrita e leitura estão mais diversificadas, mediadas pelas tecnologias. Novas ferramentas são utilizadas na leitura e produção de textos e não é possível que o professor na escola continue utilizando apenas as mesmas ferramentas usadas há décadas, pois as necessidades de aprendizagem já não são mais as mesmas, portanto não há mais como pensar em discentes desvinculados da era digital. De acordo com Coscarelli, a informática precisa entrar na escola e ser utilizada como um recurso que pode auxiliar na minimização da exclusão de muitos cidadãos que já são excluídos em muitas outras situações. Partindo do pressuposto de que a inclusão digital deve ser um dos norteadores do trabalho em sala de aula, foi elaborada uma sequência didática baseada nas concepções de Dolz, Noverraz e Schneuwly, que enfoca o letramento digital e o uso de recursos tecnológicos durante a aplicação de seus módulos e na produção final. Ainda como referencial teórico, foram utilizadas as discussões a partir do letramento de Magda Soares, que destaca a necessidade de se trabalhar buscando o desenvolvimento de habilidades relacionando-as com as práticas sociais, o letramento digital de Carla Viana Coscarelli, a qual fala sobre a importância da democratização da informática, e de multiletramentos de Roxane Rojo, onde se discute a necessidade de inserção de novas ferramentas nas práticas docentes.
PALAVRAS-CHAVE: autobiografia; recursos tecnológicos; letramento digital.

ABSTRACT: *This article aims to present an experience report that made use of the technologies in the work with the textual genre autobiography, carried out with seventh year elementary students of a school of the State of Mato Grosso. Taking into consideration the reflections about the constant technological changes that occurred in the last decades and that the adolescents attending these schools are digital natives, the guiding objective of this pedagogical experience was to insert technological tools in the school routine of the students, making the classes more attractive and with results significant in the insertion of these individuals in the digital world, since the practices of writing and reading are more diversified, mediated b technologies. New tools are used for reading and production of texts and it is not possible for the teacher in the school to continue using only the same tools used for decades, since the learning needs are no longer the same, therefore there is no more how to think about unrelated students of the digital age. According to Coscarelli, computing needs to enter the school and be used as a resource that can help in minimizing the exclusion of many citizens who are already excluded in many other situations. Based on the assumption that digital inclusion should be one of the guiding principles of classroom work, a didactic sequence was elaborated based on the conceptions of Dolz, Noverraz and Schneuwly, that focuse on digital literacy and the use of technological resources during the application of its modules and final production. As theoretical reference, the discussions were based on the literacy by Magda Soares, which highlights the need to work towards the development of skills relating to social practices, the digital literacy by Coscarelli, who*

argues about the importance of the democratization of informatics, and of multiliteracies by Roxane Rojo, who discusses the need to insert new tools in teaching practices.
KEYWORDS: *autobiography; technology resources; digital literacy.*

1 Introdução

O avanço das tecnologias digitais proporcionou mudanças significativas na sociedade de modo geral, inclusive na educação, no processo de ensino-aprendizagem, pois são exigidas habilidades para lidar com uma infinidade de textos surgidos nesta era cada vez mais tecnológica.

As práticas de escrita e leitura estão mais diversificadas, mediadas pelas tecnologias e a inserção no mundo digital. Novas ferramentas são utilizadas na leitura e produção de textos e não é possível que o professor na escola continue utilizando apenas as mesmas ferramentas usadas há décadas, pois com as constantes mudanças na sociedade as necessidades de aprendizagem já não são mais as mesmas, portanto não há mais como pensar em discentes desvinculados deste mundo.

Se mudanças ocorrem nas tecnologias e na elaboração dos textos contemporâneos, na escola também devem haver mudanças na abordagem de letramentos exigidos pela sociedade contemporânea. Portanto, é urgente que se busquem recursos que proporcionem a inserção dos alunos no mundo digital.

O desenvolvimento da tecnologia e seus usos nos mais diversos meios passou a exigir indivíduos capazes de compreender as novas formas que a leitura e escrita ganharam neste processo de mudanças, portanto recursos tecnológicos podem servir como instrumentos úteis e atrativos enriquecendo a metodologia utilizada nas práticas de sala de aula para desenvolver de modo mais efetivo e dinâmico a aprendizagem do aluno.

Partindo do pressuposto de que a inclusão digital deve ser um dos norteadores do trabalho em sala de aula, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, foi elaborada uma sequência didática que enfoca o letramento digital e o uso de recursos tecnológicos, utilizando o gênero autobiografia por se tratar de um texto que envolve tanto a descrição do próprio autor quanto a utilização de *selfie*, prática tão comum e apreciada pelos adolescentes. Porém este não foi o único gênero constituinte dessa sequência didática. Os alunos precisaram criar *e-mail* para que pudessem enviar os textos para a professora fazer a impressão das autobiografias em forma de livretos para que fossem expostos.

2 Do letramento ao letramento digital

Na década de 80 surgiram discussões sobre a proficiência em leitura e escrita dos alunos a partir da constatação de que indivíduos alfabetizados nem sempre compreendiam o que decodificam, demonstrando clara dificuldade em interpretar textos, ou seja, mesmo alfabetizados, muitos não dominavam as habilidades leitoras e escritoras que possibilitassem sua participação em práticas sociais e profissionais que faziam uso da língua escrita.

A alfabetização pode ser entendida como um processo para aquisição da leitura e escrita. De forma mais tradicional, para ato de codificar e decodificar letras e números, envolvendo processos fonológicos, alfabéticos e ortográficos. Porém, as práticas de leitura e escrita não se resumiam mais apenas à caneta, caderno e livro didático. Portanto, não era possível pensar em indivíduos apenas alfabetizados.

Dentro deste contexto, as discussões sobre letramento vieram à tona a partir do momento que se percebeu a necessidade de aproximar as práticas de leitura e escrita com as práticas sociais.

Soares (2004, p. 8) define letramento como "estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento", destacando neste contexto, a participação do sujeito nos eventos de leitura e escrita. Para grande parte dos estudiosos as duas práticas – alfabetização e letramento – são indissociáveis, assumem caráter de processos realizados simultaneamente, portanto, é preciso alfabetizar letrando os alunos para proporcionar práticas efetivas na ampliação de capacidades leitoras e escritoras que atendam a diversas exigências sociais. Assim, Soares sintetiza alguns pontos importantes para compreender a associação destes dois processos:

> Em síntese, o que se propõe é, em primeiro lugar, necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas. (SOARES, 2004, p. 12).

Pensando em sujeitos leitores e escritores inseridos em práticas sociais, a escola como *locus* do conhecimento formal, deve buscar a promoção de atividades que efetivem essas práticas. Segundo Kleiman (1995, p. 20), "O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita."

Com a crescente expansão do uso das tecnologias e a diversidade de ferramentas tecnológicas introduzidas em todos os campos da sociedade, apenas as práticas de letramento já não são mais suficientes para que possibilitem a participação dos alunos nas práticas sociais de leitura e escrita na sociedade contemporânea, pois ela mudou e as exigências das capacidades leitoras e escritoras igualmente mudaram já que as próprias ferramentas utilizadas nesse processo também sofreram alterações – do papel e lápis passamos a usar celulares, computadores, *tablets*.

Vive-se um momento em que essas são mediadas pelas tecnologias digitais – computadores, internet, celular, entre outros. Levando em consideração as tecnologias da informação na atualidade que envolvem diversas formas de produção e leitura de textos, surge a necessidade de proporcionar aos alunos o desenvolvimento de habilidades voltadas para esse ambiente virtual, visando ao letramento digital.

A propagação dessas tecnologias digitais requer de seus usuários diversas habilidades para se ter o domínio dos hipertextos, que são caracterizados como textos não lineares, com "forma híbrida de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície outras formas de textualidade" (XAVIER, 2004, p. 171).

Assim, as mudanças caminham para o modo de ler e escrever códigos verbais e não-verbais na tela do computador e de outros dispositivos tecnológicos,

compreendendo-se que é necessário que na escola se adotem práticas pedagógicas voltadas para a leitura e produção de hipertextos, tornando seus leitores proficientes para atuarem e interagirem em ambientes virtuais, proporcionando o letramento digital. Conforme aponta Magda Soares,

> Pode-se concluir que a tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela. (SOARES, 2002, p. 152).

Os textos ganharam inúmeras características visuais, sejam imagens estáticas ou em movimento, além de recursos digitais e de áudio. Surgiram uma infinidade de novos gêneros discursivos, blogs, *Facebook*, *whatsapp*, *chats*, *sites* etc. Se os textos começaram a mudar, as competências e habilidades exigidas no ato de ler e escrever também devem mudar e serem ampliadas. De acordo com Coscarelli,

> Já não basta aprender a ler e escrever, é necessário mais que isso para ir além da alfabetização. No caso do letramento digital não é diferente. É preciso ir muito além do aprender a digitar em um computador. Quando pessoas em situação de exclusão social passam a ter acesso ao computador e a seus recursos, pode-se falar em popularização ou mesmo em democratização da informática, mas não necessariamente em inclusão digital. (COSCARELLI, 2017, p. 9).

Do mesmo modo como a escola possui a função de alfabetizar e letrar, cabe a ela , como local de mediação entre práticas letradas e mundo social, trabalhar objetivando o letramento digital, definido por Magda Soares (2002, p. 51) como "estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e escrita no papel" e refere-se a essas práticas em ambientes digitais, ou seja, à utilização de textos mediados pelo uso de computadores ou dispositivos móveis, tais como celular e *tablet*.

Nesse caminho é importante que a escola, como um dos principais agentes de letramento, crie condições para o trabalho com o uso real da leitura e escrita, trace estratégias que levem em consideração os diversos suportes dos textos e o uso dos recursos tecnológicos como ferramentas de acesso rápido à informação, oportunizando a ampliação de competências no ato de pesquisar, analisar, produzir, selecionar informações pertinentes.

É necessário que docentes tenham isso em mente, principalmente quando se pensa nas aulas de Língua Portuguesa, pois as práticas de leitura e escrita dos alunos estão cada vez mais permeadas por recursos tecnológicos: escrevem e-mail, publicam textos em redes sociais, criam textos multimodais para compartilhar, leem através de aplicativos digitais, fazem buscas e navegam na internet diariamente. Sendo assim, o professor precisa fazer dos recursos tecnológicos disponíveis um aliado em suas aulas.

Os textos ganharam novos suportes eletrônicos através da internet, como *blogs*, *sites*, páginas sociais. As pessoas utilizam aparelhos de celular, acessam redes sociais diariamente, criam *memes*, fazendo a mesclagem da linguagem verbal e não verbal em *post* no *facebook* e *whatsapp*. Entende-se, então, que "são necessárias novas ferramentas

– além das da escrita manual (papel, lápis, caneta, giz e lousa) e impressora (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação" (ROJO, 2012, p. 21) e para que isso aconteça é importante que a escola dialogue com a quantidade de ferramentas tecnológicas disponíveis na atualidade e traga-as para a prática diária da sala de aula.

É função da escola inserir novas tecnologias no ensino da língua portuguesa, pois de acordo com Coscarelli (2017) cabe ao professor incluir os alunos neste vasto mundo digital e oferecer-lhes os equipamentos essenciais para que sejam bem-sucedidos nesta tarefa.

Desta forma não é possível mais pensar na escola sem a presença das tecnologias digitais, trabalhando apenas com lápis e caderno. Sendo considerada como maior difusora de conhecimentos e espaço de reflexão a respeito do mundo em que vivemos, é o local ideal para se buscar ações que insiram esses alunos no mundo digital, tornando suas práticas mais próximas possíveis da realidade, dando sentido àquilo que é ensinado para que saibam o que e por que aprendem, podendo transferir esses conhecimentos para sua prática social e profissional.

Os recursos tecnológicos devem ser utilizados para desenvolver habilidades de leitura e escrita dos alunos para que não sejam marginalizados ou excluídos da sociedade, ou seja, o objetivo da escola deve ser o letramento digital e o desenvolvimento das habilidades para analisar criticamente a diversidade de textos contidos na mídia digital. De acordo com Coscarelli, a informática precisa entrar na escola e ser utilizada como um recurso que pode auxiliar na minimização da exclusão de muitos cidadãos que já são excluídos em muitas outras situações.

A inserção dos indivíduos no âmbito digital exige o domínio de diversas tecnologias da informação, como softwares de edição e apresentação de textos, navegação e diversidade de uso da internet, e-mail. Desta forma, a inclusão significa proporcionar o desenvolvimento de habilidades que levem os indivíduos a se inserir e compartilhar informações, que tenham direitos e deveres igualitários aos demais.

O uso da internet deve ser levado em consideração não apenas como fonte de pesquisa pelo professor no planejamento das aulas, mas também como ferramenta de busca pelos alunos e fonte de leitura dos mais diversos gêneros textuais. Se assim não o fizer, estará de algum modo excluindo seus alunos da cibercultura. Marcos Silva (2003, p. 36) afirma que

> Quando o professor convida o aprendiz a um site, ele não apenas lança mão da nova mídia para potencializar a aprendizagem de um conteúdo curricular, mas contribui pedagogicamente para a inclusão desse aprendiz na cibercultura.

Com o uso desta ferramenta, alunos que nunca foram a um teatro, museu, shopping ou saíram de sua cidade natal, podem conhecer lugares do mundo inteiro, conversar com pessoas de diferentes regiões, conhecer culturas e costumes diversos, pesquisar sobre seus temas preferidos, entre uma infinidade de coisas que poderiam ser listadas. Outra possibilidade do uso da internet nas aulas é a utilização de sites que contém jogos e atividades pedagógicas que podem enriquecer substancialmente o planejamento do professor e levar os alunos a aprender divertindo-se.

Outro ponto que merece destaque são os textos publicados na internet. Esses textos levam a outros textos e gêneros simultaneamente, basta clicar em um *link* e um caminho infinito de informações e possibilidades vão se abrindo. Os hipertextos não

apresentam a linearidade dos textos tradicionalmente utilizados em sala de aula e exigem leitores capazes de explorar suas características que se diferenciam das presentes nos textos impressos.

O hipertexto pode ser caracterizado pela não linearidade, exigindo do seu usuário grande esforço e concentração para que compreenda os sentidos globais, não correndo o risco de fragmentá-lo e perder-se no processo de compreensão, sendo necessárias habilidades de selecionar diversas estratégias de leitura. Para Marcuschi (2001, p.80), "podemos tomar o hipertexto como um bom momento para rever a questão mais ampla do papel da escola no letramento e a função do computador no ensino."

O trabalho com a leitura nas hipermídias pode inserir o leitor, ou apenas levá-lo a ter conhecimento, a respeito das principais discussões que ocorrem atualmente no mundo. Mas para isso a escola precisa mostrar esses caminhos e qual é a melhor forma de navegar nesta imensidão de informações, analisando-as, selecionando-as ou até mesmo refutando-as se assim for desejado.

Além de motivar a maior participação nas aulas, o computador pode ser utilizado como ferramenta para ler, escrever, pesquisar e levar ao desenvolvimento de capacidades exigidas na sociedade atual.

A escola deve preparar os cidadãos para viver em uma sociedade cada vez mais digital e também para que possa buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar de forma cada vez mais crítica, com diversas diferenças e identidades múltiplas.

3 O gênero autobriografia e a utilização dos recursos tecnológicos

Pensando em utilizar os recursos tecnológicos e fomentar o letramento digital, tornando as aulas mais significativas para os alunos, foi elaborada uma Sequência Didática baseada em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para alunos do sétimo ano do ensino fundamental de uma escola da rede estadual de Mato Grosso.

Na apresentação da situação foram passadas as informações sobre os objetivos e a metodologia que seria utilizada durante as atividades propostas. Pensando em não causar uma ruptura no que estava sendo trabalhado e aproveitar os conhecimentos adquiridos até o momento, optou-se pelo gênero autobiografia por alguns motivos. Entre eles por referir-se à biografia, gênero que estava sendo estudado no momento; por ser um texto que contém informações pessoais e fáceis de serem relatadas; e por poderem utilizar a *selfie* para ilustrar a capa do livreto produzido, prática tão comum utilizada por grande parte dos adolescentes. Esta possibilidade deixou os alunos bastante empolgados. Nesse caso o uso de celular seria permitido, deixando de ser o vilão perseguido diariamente na sala de aula, e passaria a ser um aliado do professor para enriquecer a aula como uma ferramenta tecnológica.

Foi solicitada uma produção inicial para os alunos para verificar o conhecimento que tinham do gênero, explicando-lhes a diferença entre a biografia e a autobiografia.

No primeiro módulo, para dar continuidade ao trabalho, os alunos foram encaminhados ao laboratório de informática para que pesquisassem sobre a biografia de personalidades que gostassem e observassem quais dados foram utilizados e em qual ordem aparecem nos textos. A atividade foi bastante proveitosa e os alunos se divertiram bastante, pois puderam saber um pouco mais sobre seus ídolos, fazendo com que a pesquisa tivesse sentido e fosse realizada com empolgação. Nesse momento, foram sendo questionados sobre quais eram as principais informações contidas nas biografias

e as fotos que as ilustravam. Foi interessante perceber como os alunos navegaram na internet, acessando uma diversidade de links sem se perder do foco inicial proposto.

Durante o segundo módulo, novamente a internet foi utilizada para que os alunos pesquisassem sobre características da autobiografia. Essa ação foi bem produtiva, pois havia uma infinidade de exemplos disponíveis e os alunos já possuíam um bom conhecimento sobre os principais dados colocados em uma biografia, podendo fazer comparações entre os gêneros textuais, facilitando bastante a compreensão do que seria feito futuramente já que os dois gêneros mantêm uma singularidade em suas características composicionais. A partir das leituras e discussões, os alunos elaboraram listas com as características do gênero.

Para descontrair e ajudar na descrição de si mesmo, no terceiro módulo, foi proposta uma dinâmica em que deveriam utilizar alguns adjetivos para descrever as qualidades de cada um dos colegas. Assim, todos puderam ouvir e falar sobre o que os colegas admiravam neles. Como tarefa de casa foi solicitado que perguntassem aos pais fatos marcantes que poderiam ter sido esquecidos por conta da pouca idade da turma (faixa etária de 12 a 13 anos) e que seriam utilizados na produção textual.

Foi escolhida uma autobiografia para ser vista por todos e servisse como suporte para a análise do gênero e utilizada como texto modelar a ser produzido posteriormente. Durante essa atividade, os alunos foram levados a observar quais eram as principais informações contidas no texto e a forma como estavam organizadas (ordem cronológica).

Na última etapa, da produção final, os alunos iniciaram a escrita, reescrita e organização da autobiografia. Alguns alunos tiveram dificuldade em manter a cronologia dos fatos, precisando de auxílio para reescrever os trechos. Ao término deste trabalho de escrita e rescrita, os alunos foram encaminhados ao laboratório para digitar o texto.

Um fato bastante marcante foi a constatação de muitos alunos, mesmo sendo nativos digitais, tiveram bastante dificuldade em digitar e configurar o texto. Pode-se perceber que o conhecimento deles estava mais ligado à prática de jogos on-line e à navegação na internet do que ao domínio das ferramentas de edição de textos.

Ao término do processo de produção, foi preciso enviar por e-mail para a professora. Neste momento mais um gênero passou a fazer parte do trabalho, portanto foi preciso analisar sua função, característica e utilização nos dias atuais, pois antigamente a carta e correspondências técnicas possuíam essa função. Então os alunos que não possuíam e-mail foram instruídos e auxiliados na criação de um.

Além do texto enviado, os alunos também mandaram as fotos para ilustrar a capa do livreto. Muitos optaram por *selfie* e mostraram-se muito empolgados por poder utilizar o celular para fazê-las, porém outros alunos sentiram-se envergonhados, pois eram mais tímidos e não gostavam da exposição de sua imagem, portanto foram orientados a tirar fotos que envolvessem outros ângulos que não fossem seu rosto.

O texto foi formatado dentro dos moldes para impressão em formato livreto e reenviado por *e-mail* aos alunos para que pudessem avaliar o resultado e fazer algum tipo de alteração.

Como forma de fazer o trabalho circular, os textos foram impressos e expostos em evento semestral da escola para que pudesse ser compartilhada a experiência com demais e alunos e professores.



Trabalhos confeccionados pelos alunos (produto final)

4 Considerações finais

A partir das observações realizadas, pode-se concluir que a aplicação da sequência didática foi proveitosa e atingiu seus objetivos iniciais, pois utilizou recursos tecnológicos comuns para os alunos na sua vida diária, porém ainda pouco explorados nas práticas escolares, tais como celular e computador.

Ao inserir esses recursos no planejamento das aulas para a execução das atividades, houve uma demonstração clara de maior interesse e dedicação dos alunos na realização das tarefas propostas.

Quanto à utilização da internet como fonte de pesquisa, os alunos ficaram entusiasmados, pois puderam fazer buscas de acordo com suas identificações, não sendo algo imposto pelo professor, ou seja, puderam ler sobre seus ídolos e personalidades que fazem parte do que veem diariamente nas redes sociais e mídias populares.

A produção textual ganhou nova ênfase, pois digitar os textos deu uma ressignificação à atividade de escrita, além de servir como momento de conhecimento dos editores de textos, porque muitos alunos dominavam a navegação na internet, mas encontraram dificuldades na hora de digitar e editar um texto.

Trazer o celular para a escola e torná-lo aliado na realização da atividade também foi muito interessante, principalmente porque a *selfie* é uma prática comum para adolescentes que a utilizam constantemente nas redes sociais.

Tendo em vista as reflexões feitas neste artigo e com base na sequência didática aplicada, acredita-se que é fundamental a inserção das tecnologias da informação no ambiente escolar e no planejamento diário das aulas.

O computador pode ser um excelente aliado do professor já que os recursos da informática são infinitos e atrativos, além de essenciais para auxiliar na formação de um cidadão letrado.

Desta forma, é importante que os professores insiram em sua metodologia de trabalho recursos tecnológicos que possam motivar e tornar as aulas mais significativas aos alunos, levando-os a dar outras significações às práticas de leitura e escrita visando ao desenvolvimento do letramento digital.

Referências

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. ***Letramento digital*: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2017.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, 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*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro.* Campinas*:* Mercado *de* Letras*,* 2004*.*

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. São Paulo, Contexto, 2008.

_____ **Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar**. Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul/dez. 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. **Linguagem & Ensino,** v. 4, n. 1, 2001, p. 79-111.

ROJO, R. ***Escola conectada*: os multiletramentos e as TICs.** São Paulo: Parábola. 2013.

_____MOURA**, Eduardo. Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2003

SOARES, Magda. **Novas práticas e leituras e escrita: letramento na cibercultura**. Educ. soc. Campinas, 2002.

_____ Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação.** n. 25, Jan./Abr. 2004, p. 5-17.

XAVIER, Antônio Carlos. Leitura, texto e hipertexto**.** In. MARCUSCHI, Luiz Antonio & XAVIER, Antonio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 170 a 180.

Referências webgráficas:

http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-ntent/uploads/2014/07/volume_2_artigo_173.pdf
(Artigo que discute a oralidade e o letramento)

https://www.youtube.com/watch?v=IRFrh3z5T5w
(Vídeo com entrevista de Roxane Rojo sobre letramentos e discussão sobre a pedagogia dos multiletramentos)

http://www.ceale.fae.ufmg.br/
(Site da FAE e UFMG que reúne uma série de textos e ideias sobre temas voltados para a área da alfabetização e do ensino de Português)

https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA8_ID1597_11092017183122.pdf
(Artigo que fala sobre a importância da formação dos professores para se trabalhar com letramento digital)

OBSERVAÇÃO DA OCORRÊNCIA DO DÍGRAFO RR [R] NO FALAR MATO-GROSSENSE DE MIGRANTES

Rafaela Ketlyn Moreira DAHMER
Universidade do Estado do Mato Grosso

RESUMO: Este artigo propõe apresentar as teorias fonéticas e fonológicas a respeito do fenômeno rr, sua metodologia, objeto de estudo e seus precursores, permitindo uma base teórica para a compreensão do objeto de estudo deste trabalho. No entanto, ao longo deste, adentram-se as vertentes da sociolinguística como forma de diálogo com a observação do falar matogrossense de migrantes. Neste sentido, revisita-se estudiosos da sociolinguística como: Bagno (2002) e Alkmim (2001) que retomam teorias para retratar o percurso da sociolinguística e suas contribuições para os campos de estudo sobre o cultural e a identidade do indivíduo, auxiliando a análise fonética e fonológica do fenômeno. Portanto, o material teórico-metodológico adotado é aplicado, utilizando assim de entrevista como corpus de análise, em que os sujeitos migrantes exteriorizam suas origens culturais e regionais. A pretensão desta pesquisa não é responder todos os questionamentos inicialmente, mas, debruçar-se sobre a sociolinguística e a fonética e fonologia, buscando aprofundar-se no terreno da análise dos fenômenos da fala, gerando assim futuramente, uma gama de pesquisas e reflexões para o surgimento de novas teorias e a expansão das já existentes, rompendo as fronteiras estabelecidas a respeito do preconceito linguístico e a complexidade da matéria, estabelecendo o resultado da relação entre a cultura, regional e as adaptações ao novo meio de inserção do indivíduo analisado.
PALAVRAS-CHAVE: migrante; Sociolinguística; fonética; fonologia; Mato Grosso.

***ABSTRACT**: This article presents as a phonetic and phonological theory about the phenomenon, its methodology, object of study and its precursors, a theoretical basis for the understanding of the object of study of this work. However, throughout this work, the aspects of sociolinguistics as a form of dialogue with an observation of the Matogrossense of migrants a are considered. This study, especialists of the sociolinguistic field are revisited such as: Bagno (2002) and Alkmim (2001) that reequentement theory to portray the transcient sociolinguistics and its sponsors for the fields of study on the cultural and identity of the individual, aiding an analysis phonological and phonological aspects of the phenomenon. Therefore, the adopted theoretical-methodological material is applied, as well as the corpus of analysis, the external migrants and their cultural and regional origins. An attempt to search does not respond to all the existing questions, but focuses on sociolinguistics and phonology, seeking to deepen the field of analysis of speech schemes, generating in the future, a range of research and reflections for the The emergence of new theories and the expansion of existing ones, breaking the boundaries for the development of linguistic languages, establishing the result of the change between the culture, regional and how the adaptations to the new means of insertion of the module analyzed.*
***KEYWORDS:** migrant; Sociolinguistics; phonetics; phonology; Mato Grosso.*

1 Introdução

Por que estudar fonética e fonologia? inicio esta introdução com este questionamento, pois foi esta dúvida que me motivou a pesquisar e aprofundar minhas observações para estas áreas de estudo. Quando pensamos em linguística, mais especificamente em fonética e fonologia, possuímos o senso comum de que assuntos como esses são importantes apenas para pessoas envolvidas com as letras, mas ao ampliarmos as noções sobre análise da fala do sujeito para algo tão relevante quanto o migrante, um fenômeno fortemente presente na construção histórica e cultural de nosso país e principalmente do estado do Mato Grosso, desenvolvemos a reflexão sobre o objeto de estudo (migrante) e uma linha de raciocínio para que se entenda as teorias das matérias citadas e a variações dos sujeitos migrantes, visando o cultural, o regional e o biológico como ferramenta norteadora de sentido e influência no objeto de estudo, levando então a compreensão das ocorrências fonéticas e fonológicas e como tais eventos abrangem além da dimensão das letras.

Pretendo introduzir neste artigo, portanto, além das perspectivas fonéticas e fonológicas, as da sociolinguística, trazendo teorias apresentadas por Bagno (2002) e Alkmim (2001). Buscarei nas entrelinhas as definições fundamentais para ambas as áreas de pesquisa, seus princípios e exemplos de aplicação na prática. a problematização geral desta pesquisa é: Ocorrem dificuldades de pronúncia ou variações por causa da origem desses indivíduos ao utilizarem o dialeto mato-grossense? e por fim, os objetivos são: visar a inclusão cultural/regional desses indivíduos no dialeto mato-grossense, apontar suas dificuldades para a utilização deste e apontar as diferenças de ambas as falas para a construção de uma rica linguagem brasileira.

2 Fonética e fonologia: o que é? como surgiu? e qual sua importância?

Fonética? fonologia? essas áreas de estudo muitas vezes são confundidas ou até mesmo mal compreendidas por ambas estudarem a fala. A fonética é o estudo dos sons da fala, a "famosa" norma culta da qual seus falantes deveriam utilizar em seus vocabulários, isto é, a forma como a palavra é transcrita no dicionário; já a fonologia é o estudo dos sons que têm a função de diferenciar os diversos significados de cada palavra, ou seja, as variações de uma palavra de acordo com a região geográfica, o social, o grau de escolaridade e até mesmo devido a algum desvio biológico do aparelho fonador do indivíduo. A divisão entre fonética e fonologia é apenas didática, pois ambas são dependentes uma da outra: o estudo do som da fala deve ser feito sempre levando-se em consideração a sua função (variação).

Letra, fonema, fala, língua, sons da fala, aparelho fonador são alguns dos conceitos que precisamos conhecer nessas áreas de pesquisa e estudo. É preciso antes saber a diferença entre tais conceitos para que haja de uma forma clara o entendimento maior, e neste sentido torna-se importante estabelecer o que é língua e fala. Sendo a língua um sistema de signos utilizados por uma mesma comunidade e a fal o uso que cada pessoa faz da língua. A fala, portanto, é a língua transformada em sons que são emitidos por nosso aparelho fonador. Outro conceito do qual é preciso ser estabelecido e diferenciado é letra e fonema: a letra é a representação gráfica, o sinal da escrita e portanto é o objeto de estudo da fonologia e o fonema é o som da fala, contendo todas as suas variações e significados de acordo com a geografia local, a cultura, o social e o grau de escolaridade, sendo portanto, o objeto de estudo da fonética.

Mas, o que seria o aparelho fonador? é constituído pelos pulmões, brônquios e traqueia (são órgãos que nos fazem respirar) pela laringe (onde estão as cordas vocais)

e pelas cavidades supralaríngeas (que funcionam como caixas de ressonância para que o som seja emitido). Essas cavidades são a faringe, a boca e as fossas nasais (os dois condutos do nariz). Em geral, não prestamos muita atenção ao funcionamento do aparelho fonador, nem é preciso que prestemos. Mas é interessante saber o que acontece com essa parte do nosso organismo quando nos comunicamos. Para isso, basta seguir o caminho percorrido pelo ar expelido dos nossos pulmões, já que ele é o elemento que nos permite emitir sons.

Entretanto, diante deste contexto, para que servem os estudos fonéticos e fonológicos para a sociedade? podemos iniciar esta discussão com o *Curso de Linguística Geral* de Ferdinand Saussure ao determinar a língua como objeto de estudo da linguística, neste processo do famoso corte Saussuriano para determinar seu objeto de estudo e alguns conceitos, como por exemplo diacronia e sincronia, significado e significante, entre outros, Saussure inicia seus estudos com a fala, porém ao longo de suas pesquisas a classifica como frutífera, mas com a consciência de que a língua é um fato social e devido a isso passa a analisar e observar a língua, temos desta forma os primeiros indícios da necessidade de haver estudos separados de ambos os fenômenos, pois cada qual necessitava de atenção especial em meio a suas complexidades.

Mas, as novas áreas de estudo da linguística só ganhariam forças e destaque com o Círculo Linguístico de Praga (CLP), especialmente com as obras de Jakobson e Trubetzkoy. A partir desses estudos, a nomenclatura popularmente usada hoje em dia começou a se consolidar. De acordo com os teóricos do CLP, para estudar-se a língua do seu ponto de vista estrutural, era necessário observar a sistematicidade e as recorrências dos processos (de tal modo que as questões fonéticas foram colocadas em segundo plano), em detrimento de um estudo funcional e distribucional dos fenômenos envolvendo os sons linguisticamente relevantes produzidos pelo aparelho fonador, fato só conseguido através de estudos sobre aspectos fonológicos.

Contudo, qual seria sua devida importância? podemos pensar em alguns pontos fundamentais para a atuação da fonética e da fonologia, como a relação da auto estima do paciente quando possui problemas com seu aparelho fonador e com o auxílio do profissional (fonoaudiólogo) e suas bases teóricas da fonética e da fonologia, recebe o tratamento adequado e consegue superar tais desafios da fala. Outro exemplo disso é no ambiente escolar, quando o professor possui uma boa base teórica dessas áreas de estudo, permitindo a inclusão de temas de estudo e de alunos que possuem maneiras diferentes de pronúncia devido a seus contextos sociais e culturais.

3 Contexto da entrevista e análise do corpus

Sabe-se que a base da constituição do ser humano é a sua linguagem e seu convívio com a sociedade, neste sentido, nota-se a ligação entre ambas de modo inquestionável para haja a construção de identidade do indivíduo. Segundo ALKMIM a humanidade é a história de seres organizados em sociedade, detentores de um sistema de comunicação oral (língua). Portanto, faz-se necessário ao longo de cada época existir linguistas e teorias relevantes sobre os fenômenos linguísticos, descrevendo e analisando, pois, a língua é viva, mudando a cada período, isto é, deve haver um acompanhamento desta evolução para que os paradigmas e preconceitos estabelecidos a respeito da linguagem, sejam quebrados ao evidenciar suas variações.

Contudo, inicialmente nos estudos linguísticos do século XX, haviam fortes influências da desconsideração do social, do histórico e o cultural na observação, na

descrição, na análise e interpretação do fenômeno, devido a constituição estruturalista iniciada por Saussure em seu Curso de Linguística Geral (1916) que definia a língua como objeto central da linguística, deixando de lado a fala. Ou seja, Saussure considerava a língua como um sistema invariante que pode ser abstrato de múltiplas variações observáveis da fala e o externo disso como uma preocupação da estilística.

É somente com o percurso vitorioso da gramática de Chomsky que os estudos da sociolinguística florescem, sendo está marcada pela origem interdisciplinar. Desta maneira, faz-se necessário a junção da sociolinguística e a fonética e fonologia para a análise do fenômeno do falar matogrossense dos migrantes, pois o objeto da sociolinguística é a diversidade linguística e o da fonética e fonologia, além de demonstrar a maneira como são as palavras de acordo com a gramática, também visa em suas questões fonéticas as variações.

Labov em 1963 publica um trabalho sobre a comunidade da ilha de Martha's Vineyard, no litoral de Massachusetts, em que sublinha o papel decisivo dos fatores sociais na variação, isto é, da diversidade linguística, considerando fatores como idade, sexo, ocupação, origem étnica e atitude. Mas, ao observar o fenômeno (*corrigir)*, os sujeitos analisados apresentam variações ao pronunciar a palavra, entretanto, pode-se considerar todos os fatores apresentados por Labov? Teriam estas variações ligação com a idade, com o sexo ou com sua ocupação? Considero que não, e os fatores que de fato serão analisados neste fenômeno, devem ser a origem étnica e a atitude do sujeito, pois, sabendo que tais indivíduos são pertencentes de regiões culturais e regionais divergentes e que ao terem contato com uma nova comunidade linguística devem assumir uma atitude de adaptação ao meio, não haveria sentido analisar questões como idade ou sexo. Até poderia considerar o sexo, por haver o entendimento que existem ambientes em que tais indivíduos possuem realidades distintas devido a este fator, porém, acredito que tal hipótese não possui tamanha influência sobre esta análise.

Logo, o fenômeno *(corrigir)* transcrito fonologicamente é: [**KORI3Iɾ**], os entrevistados ao pronunciar está palavra, apresentam variações de acordo com suas origens regionais/culturais; como por exemplo: um dos entrevistados apresenta a pronúncia da palavra corrigir foneticamente [**KƆRI3Iɾ**] e seu local de origem é Natal (Rio Grande do Norte), ou seja, pode-se considerar que esta variação acontece devido a sua região ser litorânea e por mesmo estando incluso ao dialeto mato grossense atualmente, ainda possui influências regionais de sua terra devido ao contato com seus familiares, tendo, pois, que adaptar-se ao meio. Os entrevistados são: 4 mulheres e 1 homem- faixa etária entre 18 - 40 anos pertencentes às regiões de origem: Natal (Rio Grande do Norte), Jaraguá do Sul (Santa Catarina), Crateús (Ceará), Balneário Camboriú (Santa Catarina) e Sinop (Mato Grosso) e as regiões atuais: Sinop (Mato Grosso) e Buenos Aires (Argentina).

Neste contexto, é perceptível suas cargas culturais e regionais, cada indivíduo apresentou uma variação e além destas variações, apresentaram suas adaptações a esta nova realidade linguística, tendo que transformar suas origens linguísticas de entendimento a todos. Conclui-se, portanto, que nesta perspectiva surge a reflexão sobre o que é de fato certo ou errado, tendo em vista as variações presentes na língua. Então, como forma de combater o preconceito linguístico, deve-se lembrar que a língua é uma ciência e toda ciência evolui, e a língua(gem) não seria diferente disso, pois, assim como

não existe uma sociedade composta por pessoas iguais, não existe uma língua sem variação.

Portanto, está pesquisa se justifica através do intuito de demonstrar a grandiosidade da língua portuguesa do brasil, mais especificamente, no âmbito mato-grossense e como os migrantes de outras regiões do país possuem desafios com uma nova realidade linguística, sendo ela cultural ou regional. Portanto, para esta análise utiliza-se os conceitos fonéticos e fonológicos através da observação da pronúncia dos dígrafos. A metodologia para a produção da base das entrevistas para a escrita deste artigo foi elaborada através da Seleção dos informantes, a entrevista com migrantes de outras regiões do país, a transcrição do fenômeno linguístico, a quantificação dos dados e por último, mas não menos importante, a análise dos dados coletados.

Referências

SILVA, Thais Cristófaro. ***Fonética e fonologia do português:*** **roteiro de estudos e guias de exercícios**/ 10. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico - o que é, como se faz**. 15. ed. Loyola: São Paulo, 2002.

ALKMIM, Tânia Maria. **Sociolinguística. Parte I.** IN: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, 2001.

OS CONTOS DE FADAS E A MODERNIDADE

Maristela CZAPELA
Genivaldo Rodrigues SOBRINHO
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa de Metrado Profissional em Letras, Profletras/Sinop

RESUMO: Este artigo tem como objetivo realizar um estudo bibliográfico, para que possamos refletir sobre a importância dos contos de fadas na vida das pessoas. Para fundamentar nossa pesquisa utilizamos as teorias de Cavalcanti 2002, Sosa 1978, Held 1980, Coelho 2002, Abramovich 1997, Bettelheim 1980, Michelli 2012, Schneider & Torossian, 2009, Colomer 2007, Machado 2009, Candido 2002 e outros. Os contos de fadas sempre fizeram parte das histórias contadas por camponeses, lenhadores e despertaram as mais diversas emoções. Uma vez que foram recolhidos da oralidade dos povos na antiguidade, histórias que surgem como possibilidades de tratamento de saúde sejam como meras leituras, em atendimentos psicológicos, contra doenças graves ou também contra violência. Às vezes a realidade do cotidiano é tão desumana que não suportamos e apelamos para qualquer possibilidade de encantamento, de fantasia, pois sempre há esperança de superar conflitos, dificuldades, doenças. Os contos de fadas passam e se adaptam em cada época as mais diversas situações, sem deixarem de serem encantadores, as modernas versões cinematográficas destas histórias são a prova de que junto com a modernidade os contos continuam vivos na memória cultural dos povos.
PALAVRAS-CHAVE: contos de fadas; imaginação; modernidade.

ABSTRACT: *This article aims to conduct a bibliographic study so that we can reflect on the importance of fairy tales in people's lives. In order to base our research, we have as theoretical contribution of Cavalcanti 2002, Sosa 1978, Held 1980, Coelho 2002, Abramovich 1997, Bettelheim 1980, Michelli 2012, Schneider & Torossian, 2009, Colomer 2007, Machado 2009, Candido 2002 and others. Fairy tales have always been part of the stories told by peasants, woodcutters, and the most diverse emotions. Once they have been collected from the orality of peoples in antiquity, stories that arise as possibilities for health treatment are as mere readings, psychological care, serious illness or violence. Sometimes the reality of daily life is so inhumane that we do not support it and we appeal to any possibility of enchantment, of fantasy, because there is always hope of overcoming conflicts, difficulties, diseases. The fairy tales pass and adapt in each epoch the most diverse situations, while being charming, the modern cinematic versions of these stories are proof that along with modernity the tales are still alive in the cultural memory of the people.*
KEYWORDS: *fairy tales, imagination, modernity.*

1 Introdução

Os contos de fadas são histórias cheias de magia, que surgiram da tradição oral entre os celtas e permanecem vivas até hoje, não eram histórias para crianças, mas sim para adultos. “Os contos, em sua essência, não eram destinados ao universo das crianças, uma vez que as histórias eram recheadas de cenas de adultério, canibalismo, incesto, mortes hediondas [...]” (SCHNEIDER e TOROSSIAN, 2009). Essas histórias foram criadas pelos povos em períodos de guerras e por isso retratavam fatos diversos, tinham a

função de educar e moralizar. Com o passar do tempo essas histórias foram sendo adaptadas para as crianças. Ocorreram muitas modificações, mas esses textos não desapareceram continuam encantando crianças e adultos de todas as partes do mundo. São textos em que os personagens partem de uma situação real e no decorrer da história enfrentam os mais diversos conflitos, mas o leitor sabe que nesse gênero textual história sempre termina com tudo resolvido.

2 Os contos de fadas e suas possibilidades de uso

Após pesquisas e leituras refletimos sobre as possibilidades que essas histórias despertam, seja como meras leituras ou tratamentos psicológicos, contra doenças graves e também contra violência. São textos universais que continuarão despertando as pessoas para os mais diversos sentimentos e as possibilidades de utilidade dessas narrativas ampliam-se rapidamente.

> Na adolescência ou na juventude – e durante toda a vida – os livros também são companheiros que consolam e às vezes neles encontramos palavras que nos permitem expressar o que temos de mais secreto, de mais íntimo. Pois a dificuldade para encontrar um lugar neste mundo não é somente econômica, mas também afetiva, social, sexual e existencial. Há sempre o mito da aldeia ou do bairro acolhedor, mas podemos nos sentir sozinhos tanto em um meio rural como nas periferias das grandes cidades. (PETIT, 2009, p. 74).

A companhia de um bom livro e do hábito de ler com certeza tornam as pessoas mais felizes e também menos tristes. Boas histórias enriquecem a alma e aquecem o coração. Encontrar soluções para seus problemas mais íntimos através de belas histórias literárias deixa a vida mais leve e assim encontramos nosso espaço no mundo. Num mundo tão moderno e tecnológico a vida para alguns seres humanos parece não ser importante. Nesse contexto segundo Schneider & Torossian (2009), temos os contos de fadas que estão sendo estudados e utilizados em tratamento psicológicos e também são importantes companheiros de crianças portadoras de doenças graves. Os contos de fadas surgem como forma de resolver os problemas psicológicos de crescimento da criança.

> Para dominar os problemas psicológicos do crescimento – superar decepções narcisistas, dilemas edípicos, rivalidades fraternas, ser capaz de abandonar dependências infantis; obter um sentimento de individualidade e de autovalorização, e um sentido de obrigação moral – a criança necessita entender o que está se passando dentro de seu eu inconsciente (BETTELHEIM, 1980, p. 16).

Para superar seus conflitos interiores, a criança precisa de uma válvula de escape e os contos de fadas podem ajudar a transpor barreiras que por não possuir estruturas psicológicas necessárias, sem a ajuda do fantástico, do mágico, do maravilhoso ela não conseguiria suportar, por exemplo, a pressão que os problemas do dia-a-dia lhe causam. “A psicanálise foi criada para capacitar o homem a aceitar a natureza problemática da vida sem ser derrotado por ela, ou levado ao escapismo” (BETTELHEIM, 1980, p. 17). Através do crescimento psicológico, a criança atinge a compreensão necessária para

seus problemas e, através de devaneios prolongados, ela sente-se capaz de lidar com seus conflitos cotidianos.

O conto de fadas fornece a criança dimensões à imaginação, algo que ela não descobriria por si só. "O significado mais profundo do conto de fadas será diferente para cada pessoa, e diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida" (BETTELHEIM, 1980, p. 20-21). A estrutura dos contos de fadas proporciona à criança uma melhor direção a sua vida. Ao colocarmos a criança em contato com os contos de fadas estamos preparando-a melhor para a vida real, pois, sabemos que os homens não só são bons e nem a vida é só agradável, existem os fatos que nos desequilibram tornando a vida muitas vezes insuportável para alguns seres humanos, que apelam ao suicídio para superarem dores que a alma não suporta mais. Acabar com a dor da alma é visto pelo ser humano como a única saída. Muitas vezes não somos educados para as frustrações e a dor torna-se insuportável então à saída encontrada atualmente por jovens e adultos tem sido o suicídio, pois, a depressão atinge a população muito mais do que se imagina. Para Michelli

> De certa forma, não há por que – provavelmente nem como – preservar a criança de temas que falam à alma humana por abordarem situações difíceis que, por isso mesmo, precisam ser enfrentadas para que haja o amadurecimento. Os contos contemporâneos e da tradição – permitem a vivência de histórias que versam sobre a morte, o abandono, a rejeição, a dor, a necessidade de ultrapassar obstáculos etc., ajudando a criança a vencer o medo e enfrentar as dificuldades da vida. Disfarçar esse conteúdo com histórias pueris é atitude hipócrita, uma vez que as crianças experimentam sentimentos e circunstâncias de diferentes matizes. (MICHELLI, 2012, p. 35).

As crianças sabem que não são sempre boas e, assim, privá-las de histórias que perturbam suas fantasias, ansiedades pode provocar uma visão unilateral da vida na criança, pois, a vida real não é tão agradável. Sem contar que há em nós seres humanos uma propensão natural para descobertas não tão boas ou apreciáveis. A vida em si surge com situações difíceis e reconhecemos que esses fatos citados por Michelli, 2012, devem ser levados em consideração ao se produzir um texto na linguagem da criança, lhe falar sobre essas questões, pois em muitos casos a criança vivência em sua família algum tipo de violência. Segundo Abramovich, as histórias infantis:

> Falam de tristezas, de desconfortos, de revelações, de sexualidade... Nos falam da vida e da morte, de ciclos que se iniciam e se fecham...Nos falam da dificuldade de ser criança ou jovem, de como é preciso provar nossa capacidade a cada instante, de como temos que nos afirmar como pessoa – o que só acontecerá quando nossa própria identidade tiver sido alcançada, após um longo período de buscas, de sofrimentos, de rejeições. ... E de como todas essas turbulências internas - que fazem parte da condição humana – também podem ser compreendidas ou resolvidas através de encantamento, de magia, da presença do maravilhoso... Falam de pessoas e de suas buscas de felicidade (ABRAMOVICH, 1997, p. 137).

A psicanálise vem ajudar o homem a superar seus problemas e não ser derrotado por eles. Segundo Freud, citado por Bettelheim é lutando corajosamente que o homem

obtém um sentido para sua existência. Por meio dos contos de fadas, as crianças têm a liberdade de escolher com quem querem parecer, podem fazer a escolha entre o bem e o mal. Os contos de fadas são histórias que tratam dos conflitos internos da criança e ajudam-na a compreender em seu nível de compreensão, que cada problema terá uma solução. Nos tempos em que os homens não dominavam a escrita, o que permanecia sempre era a oralidade e, quando a tradição oral falhava a imaginação se encarregava de supri-la. Esta foi à fase infantil da humanidade,

> Temos impressão de que o primeiro sentido dado para a vida pelo homem consista na sua relação com o mágico, o sagrado e o religioso. Na sua dificuldade de explicar todos os fenômenos que ocorriam no imprevisível mundo selvagem, tais como a chuva, o vento, a chegada do dia, da noite, o nascimento das plantas, as rochas, as águas, os animais, enfim o infinito dentro e fora dele mesmo, ia se apropriando das coisas sem explicações lógicas. O mundo das coisas, dos seres e dos fenômenos fazia parte do evento numinoso, somente alcançado por meio de uma concepção mágica e fantástica da realidade (CAVALCANTI, 2002, p. 20).

O homem utilizou-se do mito para explicar a si mesmo e assim iniciou a cultura, a arte, a religião e as ciências. Naqueles tempos longínquos a grande questão era explicar os fenômenos que o espantavam e; talvez os primeiros homens em seus círculos familiares, nas fogueiras de acampamentos de caça narravam aventuras do mundo incompreendido, desse modo desenvolveu-se a linguagem e consequentemente a comunicação, que atualmente é extraordinária.

Os contos em si trazem certas regras de conduta moral e foram com o tempo adquirindo determinadas particularidades, com a intervenção do maravilhoso e de personagens abstratos que deram fisionomia a determinadas expressões, o que os caracterizou como infantis; ou seja, de domínio das crianças, essas histórias serviram além do prazer que proporcionavam para transmitir conhecimentos e lições de vida, pois era necessário educar. Para Michlelli 2012 apud Colasanti, 1992, “Conto de fada verdadeiro é aquele que serve para qualquer idade, em qualquer tempo. O que comove. E que não morre. Contos de fadas são raros e preciosos”. Reconhecemos, portanto que os bons contos de fadas realmente superam o tempo e comovem em qualquer época.

> Muitos jovens que hoje em dia subitamente buscam fuga em sonhos induzidos por drogas, ou aderindo a algum guru, acreditando em astrologia, engajando-se na prática da “magia-negra”, ou que de alguma outra maneira buscam escapar da realidade em devaneios sobre experiências mágicas que deverão mudar suas vidas para melhor, foram prematuramente pressionados a encarar a realidade de uma forma adulta (BETTELHEIM, 1980, p. 65).

Jovens que foram empurrados muito rapidamente para uma forma de vida adulta de acordo com Bettelheim nos mostram que é preciso respeitar as fases de crescimento para que não surjam traumas no futuro. Uma característica marcante nos contos de fadas é a presença do maravilhoso, do fantástico, o caráter imaginativo, o não realismo, não-verismo, o desprezo da possível realidade é o que caracteriza o verdadeiro conto de fadas. A presença do maravilhoso é fundamental nos contos de fadas, pois na infância da humanidade os fenômenos naturais eram inexplicáveis pela lógica. Então o pensamento mágico dominava e foi assim que surgiram as fadas, de origem grega, a forma da

representação, "do destino do homem", elas nasceram na Pérsia e obedeceram aos encantos e invocações dos magos, representavam as forças secretas da natureza. Coelho nos ajuda a definir conto maravilhoso:

> No início dos tempos, o maravilhoso foi à fonte misteriosa e privilegiada de onde nasceu a literatura. Desse maravilhoso nasceram personagens que possuem poderes sobrenaturais; deslocam-se, contrariando as leis da gravidade; sofrem metamorfoses contínuas; defrontam-se com as forças do bem e do mal, personificadas; sofrem profecias que se cumprem; são beneficiadas com milagres; assistem a fenômenos que desafiam as leis da lógica, etc.(COELHO, 2000, p. 172).

Os contos maravilhosos são narrativas difundidas pelos árabes e a coletânea *As Mil e Uma Noites* surge como o modelo mais completo deste gênero. Narrativas de aventuras de natureza social/material/sensorial visam à satisfação do corpo, a conquista do poder ou a busca por riquezas. Como exemplos de contos maravilhosos têm: *Aladim e a Lâmpada Maravilhosa, Os Músicos de Bremen, O Gato de Botas*, etc. O conto de fadas é de natureza espiritual/ ética/existencial. Originou-se entre os celtas, com heróis e heroínas, cujas aventuras estavam ligadas ao sobrenatural, ao mistério do além-vida e visavam à realização interior do ser humano (COELHO, 2000. p. 173). Essas narrativas estão repletas de aventuras, fadas e a possível realização de sonhos ou ideais próprios da condição humana.

Lajolo e Zilberman realizam um estudo ao longo de quase um século sobre a literatura infantil brasileira e propõem distinção entre literatura infantil e não infantil. "Salta aos olhos a marginalidade da literatura infantil. Como se a menoridade de seu público a contagiasse, a literatura infantil costuma ser encarada como produção cultural inferior" (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007, p. 10). As adaptações dos contos de fadas na Europa marca o início da literatura infantil, os primeiros livros para crianças surgem na metade do século XVIII, antes disso existiam apenas as fábulas de La Fontaine literatura apropriada para crianças editadas entre 1668 e 1694, Fénelon obra lançada postumamente *As aventuras de Telemaco*,em 1717, em 1697 publicados por Perrault *Os contos da mamãe gansa* atribui a autoria da obra a seu filho mais moço e dedica-a a Delfim da França, país que, tendo um rei ainda criança é governado por um príncipe regente.

No século XIX mais propriamente em 1812 os irmãos Grimm editam os contos de fadas que se tornam sinônimo de literatura para crianças. Definem-se então os tipos de livros que mais agradam as crianças. Com a industrialização surgem os objetos para criança, brinquedos, livros e também as ciências destinadas aos pequenos (psicologia infantil, pedagogia, pediatria), mantem-se o estereótipo familiar. A literatura retrata o cotidiano da cidade, possui cunho social, educar, ensinar e caráter mercadológico a intenção é vender produtos para criança. No Brasil a literatura infantil surgiu muito tempo depois, quase no século XX, com a implantação da imprensa régia começa-se a publicar livros para crianças e também a traduzir obras estrangeiras.

Durante a infância (até os nove ou dez anos), período de amadurecimento interior na criança, a Literatura Infantil, e principalmente, os contos de fadas atuam na formação moral ou intelectual da criança. E a nosso ver não prejudicam a formação da consciência das crianças como muitos temem, pois através dos contos de fadas que a criança incorpora valores que regeram a vida humana há muito tempo (bom, mau, certo,

errado, forte, fraco, belo, feio...) e assim aprende que na vida há obstáculos que devemos superar.

> No Brasil e em Portugal, os contos de fadas como são conhecidos hoje surgiram no final do século XIX sob o nome de *Contos da Carochinha*. Somando, aproximadamente, 61 contos populares, passaram a ser denominados contos de fadas somente no final do século XX. Radino (2003) aponta para o fato de o termo carochinha significar carocha ou bruxa, concedendo-lhes, dessa forma, uma conotação nociva de mentira. Como destaque brasileiro na produção de contos de fadas, podemos citar as sofisticadas histórias de Monteiro Lobato, nas quais bonecas falam e sabugos de milho se transformam em geniais cientistas. (...) Radino (2003) enfatiza que, para Monteiro Lobato, o livro, a história ou mesmo o conto de fadas são vividos e experimentados pelas crianças como um agente transformador, auxiliando-as na construção de sua crítica, de sua criatividade e, sobretudo, de sua liberdade, pois, neles, elas aprendem brincando. (SCHNEIDER e TOROSSIAN, 2013, p. 137-138).

De acordo com as pesquisadoras os contos de fadas surgiram no Brasil no final do século XIX e nosso representante neste gênero foi Monteiro Lobato que soube escrever histórias maravilhosamente e utilizou-se do maravilhoso e de personagens encantadores como a boneca Emília que até hoje encanta as crianças ao despertar crianças e adultos para a literatura. A criança busca segurança e proteção lembra a psicanálise e isso fará com que a criança se identifique com um ou outro personagem, pois enxerga seus próprios problemas no herói e inconscientemente vai resolvendo suas dificuldades, superando o medo, vencendo perigos, aos poucos alcança o equilíbrio. Através dos contos de fadas, a criança aprende que na vida real é necessário estarmos preparados para enfrentarmos grandes dificuldades. Ajudar a criança a encontrar significado na vida é o maior desafio de pais e professores e nessa atividade a literatura pode fazer essa ponte entre a criança e o conhecimento.

As narrativas fantasiosas exerceram e continuam exercendo grande fascínio sobre crianças e jovens por tratarem de temas do universo humano. Entendemos que a vida é um processo contínuo, uma grande aventura e cada qual a vive de acordo com seus princípios, cada conquista corresponde a um fim e a um novo recomeço. É essas particularidades que tornam a Literatura um sucesso. Para Cavalcanti,

> Ainda que o homem brinque de deus, jamais será plenitude. A falta nos constitui. O lugar da ausência é em nós a permanência. Portanto, em nós existe um infinito a ser percorrido e desvelado. E, então, o leitor pode estar se perguntando: O que tem tudo isso que ver com os contos de fadas? E respondemos que, absolutamente, tudo. Na realidade, nunca se buscou tanto as narrativas maravilhosas. Por toda parte estudiosos e contadores de contos de fadas se multiplicam. Congressos e seminários abordam o assunto. Centros de formação para contadores de histórias recebem incentivo de várias instituições. Anunciantes vendem bem seus produtos quando associados às personagens dos contos, as narrativas do cinema e da televisão estão repletas de referências ao imaginário fantástico tão simplesmente abordado nos contos infantis. (CAVALCANTI, 2002, p. 54-55).

Conforme Cavalcanti 2002, a retomada dos contos de fadas se deve ao fato de que o homem moderno está afastado das suas origens e necessita desenvolver seu lado fantasioso. E também a redução deste tipo de narrativa nas décadas de 70 e 80 tem levado os seres humanos ao sentimento do perdido. As histórias da carochinha possuem muito mais importância do que se pensa. Ressaltamos a importância de definirmos também em literatura o fantástico, o estranho e o maravilhoso de acordo com Todorov,

> A fantástico não dura mais que o tempo de uma vacilação: vacilação comum ao leitor e ao personagem, que devem decidir se o que percebem provém ou não da "realidade", tal como existe para a opinião corrente. Ao finalizar a história, o leitor, se o personagem não o tiver feito, toma, entretanto, uma decisão: opta por uma ou outra solução, saindo assim do fantástico. Se decidir que as leis da realidade ficam intactas e permitem explicar os fenômenos descritos, dizemos que a obra pertence a outro gênero: o estranho. Se, pelo contrário, decide que é necessário admitir novas leis da natureza mediante as quais o fenômeno pode ser explicado, entramos no gênero do maravilhoso. O fantástico tem, pois, uma vida cheia de perigos, e pode desvanecer-se em qualquer momento. Mais que ser um gênero autônomo parece situar-se no limite de dois gêneros: o maravilhoso e o estranho. (TODOROV, 1980, p. 24).

A literatura para Todorov se cria a partir da literatura e não da realidade, o escritor se utiliza de suas leituras para escrever novos textos que apresentam certa dose de mistério, do inadmissível, do inexplicável, que são introduzidos no cotidiano, na vida real. "O fantástico é a vacilação experimentada por um ser que não conhece mais que as leis naturais, frente a um acontecimento aparentemente sobrenatural" (Todorov, 1980, p.16). Ao mundo da ficção estão presentes acontecimentos que podem ser naturais ou não isso depende do gênero literário e da inspiração do escritor.

3 Considerações finais

Reconhecemos, portanto que as histórias infantis são importantes e devem ser utilizadas na educação para que a criança desenvolva sua imaginação e também aprenda a lidar com as frustrações na vida. Nesses textos os personagens se deparam com os problemas que o ser humano encara na sua vida como a miséria em 'João e Maria', a madrasta malvada como em a 'Branca de Neve' (a morte da mãe), a madrasta e as irmãs em a 'Cinderela', 'Chapeuzinho Vermelho' que desobedece a mãe, a mentira em Pinóquio, a ganância em 'A galinha dos ovos de ouro'. Todos esses textos possuem uma finalidade e quem não a respeitar sofrerá as consequências de seus atos. Lembramos também que as dificuldades enfrentadas pelos personagens são reais e assim a criança aprende que na vida coisas ruins ocorrem e se resolvem, é a superação.

Entendemos que, o personagem ao passar por situações conflitantes e conseguir ajuda dos seres mágicos ensina o leitor que seus problemas podem se resolver a mente relaxa e os problemas desaparecem momentaneamente. Infelizmente observamos problemas diversos ocorrendo e as crianças vivendo horrores nas mãos de adultos muitas vezes irresponsáveis. Atualmente os contos de fadas são utilizados em tratamentos psicológicos, e em acompanhamento de crianças com doenças graves ou violentadas. O potencial desses textos nos faz refletir sobre quem somos e o que desejamos para nossas crianças.

Não poderíamos deixar de falar da evolução pela qual os contos de fadas passam e se adaptam em cada época as mais diversas situações, sem deixarem de serem encantadores, as modernas versões cinematográficas destas histórias são a prova de que junto com a modernidade os contos continuam vivos na memória cultural dos povos. E nossas crianças não devem ser privadas de conhecerem esses textos. O que mais nos chamou atenção durante está pesquisa são as possibilidades que essas narrativas oferecem e também a evolução tecnológica que possibilita o surgimento de novas releituras dos contos surpreendentemente, o encanto por esse tipo de história nunca vai desaparecer porque ele mexe com o emocional do ser humano e com seus problemas existenciais.

Referênciais

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices.** São Paulo: Scipione, 1997.

ALVES, Aléteia Eleutério; ESPINDOLA, Ana Lucia; MASSUÍA, Caroline Sanchez. Oralidade, fantasia e infância: há lugar para os contos de fadas na escola? In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Orgs.). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2011.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

CABRAL, Bianca Rodrigues: **Contos de fadas: da tradição oral à contemporaneidade.** Encontrado em: http://periodicos.ileel.ufu.br/index.php/amargem/article/view/103/Contos%20de%20fadas. Acessado em 03/07/2018.

CANDIDO, Antônio: A literatura e a formação do homem. file:///C:/Users/User/Downloads/8635992-5655-1-PB%20(1).pdf 2002, acessado em 25/04/2018:

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica.** São Paulo: Paulus, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática.** São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Tereza: **Andar entre livros: A leitura literária na escola.** Laura Sandroni, São Paulo: Global, 2007.

CONTOS DE FADAS MODERNOS: Encontrado em: https://www.mensagenscomamor.com/contos-de-fadas-modernos

CZAPELA, Maristela: **Nas trilhas da Literatura Infanto-Juvenil: teoria e ações pedagógicas.** Matupá, 2006.

FALCONI, Isabela Mendes; FARAGO, Alessandra Corrêa: **Contos de Fadas: origem e contribuições para o desenvolvimento da criança** http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200330.pdf

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica:** [tradução de Carlos Rizzi; direção da coleção de Fanny Abramovich]. São Paulo: Summus, 1980.

KHÉDE, Sonia Salomão (Org). **Literatura Infantil-Juvenil: Uma Gênero Polêmico**. Rio de Janeiro: Vozes, 1982.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina: **Literatura Infantil Brasileira: Histórias & Histórias.** Encontrado em: https://www.google.com.br/search?ei=Ibs7W-yUI8jAwASo7pqgCA&q=literatura+infantil+brasileira+lajolo+pdf&oq=LAJOLO%2C+Marisa+%26+ZILBERMAN%2C+Regina%3A+Literatura+Infantil+Brasileira%3A+Hist%C3%B3rias+%26+Hist%C3%B3rias.&gs_l=psy-ab.1.0.0i71k1l8.0.0.0.103659.0.0.0.0.0.0.0.0..0.0....0...1c..64.psy-ab..0.0.0....0.5Ch7GmVw78E. Acessado em 03/07/2018

MACHADO, Ana Maria: **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MARÇAL, Marcia Romero. **A tensão entre o fantástico e o maravilhoso.** Encontrado em:http://www4.pucsp.br/revistafronteiraz/numeros_anteriores/n3/download/pdf/tensao.pdf. Acessado. Acessado em: 03/07/2018.

MICHELLI, Regina. Contos fantásticos e maravilhosos. In: GREGORIN FILHO, José Nicolau (Org.). **Literatura infantil em gêneros.** São Paulo: Mundo Mirim, 2012.

PETIT, Michele: **Os jovens e a leitura uma nova perspectiva.** Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Ediouro, 2009.

ROCHA, Waldyr Imbroisi**: As várias histórias de Chapeuzinho Vermelho: repressão e moral nos contos de fadas.** Encontrada em: https://www.revistas.usp.br/anagrama/article/view/3546. Acessado em 03/07/2018

SCHNEIDER, Raquel Elisabete Finger; TOROSSIAN, Sandra Djambolakdijan: **Contos de fadas: de sua origem à clínica contemporânea.** http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682009000200009 2009. Acessado em 29/04/2018.

SILVA, Ana Maria: **A importância da leitura dos contos de fadas na educação infantil.** https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/a-importancia-da-leitura-dos-contos-de-fadas-na-educacao-infantil/30151 , 2013. Acessado em 29/04/2018.

SEIWERT, Clarice Steil**: Era uma vez: O conto de fadas e a criança,** http://www.dionisosteatro.com.br/wp-content/2011/09 uploads. Acessadas em 01/05/2018.

SYLVESTRE, Dulciney da Silva Santos: **A importância dos contos de fadas na infância**,https://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-dos-contos-de-fadas-na-infancia, 2013, /114062/acessado em 02/05/2018.

SOSA, Jesualdo. **A Literatura Infantil.** São Paulo: Edusp/Cultrix, 1978.

SPALDING, Marcelo: **Era uma vez o conto de fadas**, http://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=2769&titulo=Era_uma_vez_o_conto_de_fadas, acessado em 02/05/2018.

THEODORO, Ana Cláudia Nascimento: **Era uma vez... As metamorfoses nos contos de fadas contemporâneos**. Uberlândia, 2012, encontrada em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/11855/1/d.pdfacessado em: 03/07/2018.

TODOROV, Tzvetan: **Introdução a Literatura Fantástica:** encontrado em http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/2260559.pdf acessado em 10/06/2012

PERSPECTIVAS E DESAFIOS EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL: RELATOS DE UM GRUPO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Alessandra Correa da Silva FERREIRA[39]
Suzana Fabrim AGUIAR[40]
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa de Pós-Graduação em Letras

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo conhecer e analisar as percepções que os professores da educação básica têm acerca do letramento digital, no que corresponde ao processo de ensino aprendizagem, compreendidos em duas categorias de análises, perspectivas e desafios. Ao pensar na necessidade da escola em se adaptar frente as novas demandas da sociedade, considerou-se nesta pesquisa a tecnologia como uma nova demanda, e assim, identificar os contributos para tal processo. Esta pesquisa foi realizada para a disciplina de Letramento e Sociedade, do mestrado acadêmico em Letras, na Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat retendeu conhecer o posicionamento dos professores que estão cotidianamente lidando com essa realidade. Para a escrita desse artigo utilizou-se suporte teórico na Linguística Aplicada, face as teorias que tratam de letramento, letramento digital e letramento crítico, respaldados em Coscarelli (2016), Freitas (2010) Takaki (2015), Kenski (2012), dentre outros. Foram realizadas entrevistas em profundidade com um grupo de professores da educação básica, que ministram aulas no ensino fundamental II em uma escola da rede estadual de ensino, no município de Sinop/MT, Brasil, com a finalidade de compreender como tais profissionais se posicionam diante da tecnologia e seus impactos na sociedade, consequentemente na educação. As reflexões sobre as práticas docentes e a influência cada vez mais marcantes da tecnologia, oportunizaram momentos de profundas ponderações sobre o que pensam os professores. Os dados revelaram a importância de repensar as metodologias de ensino voltadas para essa particularidade, visto que as transformações no meio social ocorrem indissociavelmente a escola e assim, desenvolver nos alunos e professores a capacidade de refletir, pensar e de se expressar cada vez mais apropriada e criticamente.
PALAVRAS-CHAVE: Letramento digital; escola pública; educação básica.

ABSTRACT: *The purpose of this paper is to find out and analyze the perceptions that teachers of basic education about digital literacy, in what corresponds to the process of teaching learning, comprised in two categories of analysis, perspectives and challenges. When thinking about the school's need to adapt to the new demands of society, technology was considered in this research as a new demand, and thus, to identify the contributions to*

[39] Alessandra Correia da Silva Ferreira é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras, na linha de pesquisa em Estudos Linguísticos da Universidade do Estado de da cidade de Sinop, estado de Mato Grosso. Graduada em Letras e Especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras, possui experiência profissional na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio). Endereço eletrônico: alecorrea_sf@hotmail.com

[40] Suzana Fabrim Aguiar é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras, na linha de pesquisa em Estudos Linguísticos da Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat, Campus de Sinop e professora efetiva da rede estadual de ensino do estado de Mato Grosso. Graduada em Letras e Especialista em psicopedagogia, possui experiência profissional na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio). É membro do Grupo de Pesquisa GEPLIAS. Endereço eletrônico: suzana_aguiarf@hotmail.com

this process. This research was carried out for the discipline of Literacy and Society, that is part of a Master Program in Languages/Literature that has been developed at the State University of Mato Grosso. We wanted to find out the position of the teachers who are dealing with this reality day by day. For the writing of this article, theoretical support in Applied Linguistics was used, considering the theories dealing with literacy, digital literacy and critical literacy, supported by Coscarelli (2016), Freitas (2010) Takaki (2015), Kenski (2012), among others. In-depth interviews were carried out with a group of primary education teachers, who teach classes in elementary education, level II at a state school system school in Sinop City / MT, Brazil, in order to understand these professional's position and what they think about technology and its impacts on society, and consequently on education. Reflections on teaching practices and the evermore marked influence of technology have provided opportunities for deep reflection on what teachers think. The data revealed the importance of rethinking the teaching methodologies focused on this particularity, since the transformations in the social environment occur inseparably from the school and thus, develop in students and teachers the capacity to reflect, to think and to express itself more and more appropriate and critically.

***KEYWORDS**: Digital literacy; public school; Basic Education.*

1 Introdução

Estudos e pesquisas sobre letramento, letramento digital, letramento crítico, estão sendo constantemente discutidos e realizados a fim integrar as pessoas ao meio em que vivem e também, a fim de encontrar meios para melhorar a qualidade da educação e explicar os fenômenos que ocorrem no dia a dia, considerando o contexto em que estamos inseridos.

Entendemos que uma marca expressiva da contemporaneidade é a inserção da tecnologia em vários, ou quase todos os setores do contexto social, desta forma, o interesse em estudar a linguagem na internet se popularizou na mesma velocidade em que cresce o acesso a ela. Surgem novas formas de se usar a linguagem e com isso, novas estruturações de gêneros, que desvelam novos desafios. No âmbito educacional não poderia ser diferente, o que torna fundamental a apropriação e o modo de utilização dos recursos que dispomos, citamos como exemplo, computadores, smartphones, caixa eletrônico e outros mais, com vistas a melhorar a qualidade do ensino e a adaptação às mudanças, na velocidade em que elas ocorrem. Para melhor compreensão do conceito de letramento digital, explanaremos a concepção abordada por Coscarelli (2016), a autora nos relata que:

> O letramento digital parte desse pluralismo, vai exigir tanto a apropriação das tecnologias – como usar o mouse, o teclado, a barra de rolagem, ligar e desligar os dispositivos – quanto o desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços midiáticos. (COSCARELLI, 2016, p. 21).

Compreendendo a necessidade de utilização de métodos diferenciados pelos professores incluindo as inovações tecnológicas na docência, para formar cidadãos críticos e reflexivos, almejando a melhoria na qualidade do processo de ensino. Compreendendo também as relações entre os desafios de desenvolver o letramento

digital, o pesquisador Marc Prensky, especialista em tecnologia e educação que, em sua obra *"Digital Natives, Digital Immigrants"* (Nativos digitais, imigrantes digitais), escrita em 2001, traz vários questionamentos sobre os desafios em ensinar na era digital. Para o autor, a chegada e a disseminação rápida da tecnologia digital nas últimas décadas do século XX é algo que ele define como "singularidade", ou seja, um evento que muda as coisas de modo fundamental que não há absolutamente nenhuma volta. Para Prensky, o maior problema da educação hoje é que nossos instrutores (professores) são imigrantes digitais, que falam uma linguagem desatualizada (a idade pré-digital), estão lutando para ensinar uma população que fala uma linguagem totalmente nova.

Nesta pesquisa, objetivamos identificar e analisar as percepções que os professores da educação básica têm acerca do letramento digital, no que corresponde ao processo de ensino aprendizagem. A pesquisa foi realizada no município de Sinop-MT, com docentes da rede pública estadual de ensino, com níveis diferentes de formação e pós-graduação, de áreas de atuação distintas, porém, atuantes no ensino fundamental II, mais precisamente, do 6° ao 9° ano, da escola ciclada, que é a política educacional do governo do estado de Mato Grosso.

2 Bases teóricas

2.1 Letramento digital e letramento crítico

No âmbito educacional, estudos e pesquisas sobre as tecnologias, consequentemente o letramento digital e letramento crítico vêm crescendo consideravelmente no Brasil. De acordo com a pesquisadora Freitas (2010, p. 336), o letramento digital pode ser entendido como um conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica. Assim, a escola deve proporcionar o contato e disponibilizar uma postura que julga o que chega aos olhos, automaticamente, desenvolver a consciência crítica de tudo que envolve a informação:

> Hoje, o aluno traz para a escola o que descobriu em suas navegações de internauta e está disposto a discutir com seus colegas e com o professor. Ele não vê mais o professor como um transmissor ou a principal fonte de conhecimento, mas espera que ele se apresente como um orientador [...] (FREITAS, 2010, p. 348).

A escola é considerada um ambiente híbrido, totalmente favorável a construção, socialização e exploração do conhecimento, misturam-se vários saberes e formas muito distintas de aprender, onde o docente necessita, em sua função, integrar os recursos digitais às práticas pedagógicas, diga-se, integrar de modo coerente no sentido de apropriação crítica e reflexiva da tecnologia. De acordo com Freitas (2010, p. 341):

> [...] a escola está deixando de ser o único lugar da legitimação do saber, o que se constitui em um enorme desafio para o sistema educativo. Diante desse desafio, muitas vezes os docentes adotam uma posição defensiva e às vezes até negativa, no que se refere às mídias e às tecnologias digitais, como se pudessem deter seu impacto e afirmar o lugar da escola e o seu como detentores do saber.

Na sala de aula as diversas tecnologias se destacam e nos fazem refletir sobre o nosso sistema educativo, que diante das várias formas de aprender e ensinar, ainda se encontra organizado, na maioria das vezes, em torno da escola e do livro didático. A contemporaneidade traz para o contexto educacional possibilidades para inovar o processo de ensino e aprendizagem. Takaki (2015, p. 28), muito apropriadamente nos lembra que:

> Os letramentos deste século integram uma profusão de significados semióticos, sensoriais, sinestésicos, emotivos, criativos, políticos. As atividades da vida incluem uma forma de linguagem, distribuição de poder e conhecimento.

Diante dessa profusão de significados, os meios tecnológicos de informação e comunicação ocupam um espaço significativo e devem ser considerados na escola pelos professores em sua prática docente, em uma análise crítica, neste artigo, doravante letramento crítico. Vicentini e Zanardi (2015), nos informam que no momento atual, a escola tem um papel fundamental na formação e no direcionamento do pensamento crítico e reflexivo dos indivíduos. Para as pesquisadoras:

> É necessário selecionar a informação a que se vai aderir. Não se pode comentar e aceitar tudo. Ou seja, é indispensável desenvolver a capacidade de leitura crítica, algo que já era necessário–e a escola não costuma fazer –, mas que se torna mais imperioso no contexto das novas tecnologias (VICENTINI e ZANARDI, 2015, p. 06).

Ao que corresponde a postura do professor diante dessa demanda, entendemos pois:

> O professor, ao refletir sobre sua prática, pode explicitar e desenvolver uma postura crítica de suas crenças, pressupostos e ações sobre linguagem, ensinar e aprender línguas, e buscar alternativas transformadoras para suas adversidades e situações cotidianas de sala de aula. O processo reflexivo pressupõe disposição, revelando-se apropriado, quando condições são criadas de maneira sustentada e colaborativa. (ARAGÃO; CAJAZEIRA 2015, p. 305).

É imprescindível que o desenvolvimento profissional docente seja contínuo e na perspectiva de professor pesquisador, no entanto, não se busca com essa pesquisa sugerir que sejam desconsideradas as práticas de ensino já existentes, que se diga, são muito produtivas e necessárias. Mas sim, encontrar uma maneira de a escola e o professor adequá-las e acrescentá-las ao novo, desse modo, desenvolver novas formas de ensinar e aprender, em razão das exigências postas pela contemporaneidade.

Na concepção de professor pesquisador, a partir da visão de Pesce e André (2012), podemos compreender que;

> A formação do professor pesquisador também pode ser vista como uma forma de ajudar a melhorar o ensino, possibilitando que o docente exerça, com os alunos, um trabalho que vise à formulação de novos conhecimentos, ou o questionamento tanto da validade quanto da pertinência dos já existentes (PESCE e ANDRÉ, 2012, p. 43).

Embora estejamos no século XXI, muitos professores não se sentem plenamente preparados ao adentrar uma sala de aula assim que saem da graduação, os dados obtidos com a pesquisa, evidenciaram que essa insegurança se dá, fundamentalmente, em como utilizar os recursos tecnológicos em favor do aprendizado dos alunos, como romper algumas barreiras culturais de ensino e tentar promover algo novo.

2.2 Perspectivas do docente frente ao uso das tecnologias na escola

As mudanças advindas do uso da tecnologia, expansão e a facilidade de acesso à internet têm transformado as relações com outras pessoas e com o próprio saber. Os desafios postos no cotidiano tornam-se cada vez mais difíceis de serem previstos, convivemos com a sensação da necessidade de eterna busca e atualização.

Sobretudo, no que corresponde a educação, a escola pode e deve oportunizar melhores espaços e condições de aprendizagem, entendemos que o desenvolvimento tecnológico da informação, permite que a aprendizagem ocorra em diferentes lugares e por deferentes meios. As Tecnologias de informação e comunicação – TICs, podem ser definidas como um conjunto de recursos tecnológicos, utilizados de forma integrada, com um objetivo comum. No entanto, foi a popularização da internet que potencializou o uso das TICs em diversos campos.

> No centro desse complexo de habilidades, está a capacidade de se envolver com as tecnologias digitais, algo que exige um domínio dos letramentos digitais necessários para usar eficientemente essas tecnologias, para localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que ultrapassem os limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais. (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17).

Entendemos portanto, neste artigo, como perspectivas, saber e querer utilizar as tecnologias digitais a favor do processo de ensino aprendizagem do aluno, bem como, suporte didático metodológico do professor em sua função, ajudá-los a construir ideias que ultrapassem os limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais, assim como nos diz a teoria acima mencionada. Desse modo, Aragão e Cajazeira, sugerem que:

> Para isso, o professor deve estar sempre à procura de novas ferramentas de ensino, aquelas que se desprendam do uso apenas de giz e quadro. Nessa perspectiva, é discutida a importância de nova postura para esse profissional, enfeixando as questões de letramento e multiletramento. (ARAGÃO; CAJAZEIRA, 2015, p. 315).

Os autores acima trazem a reflexão sobre a importância de utilizar novas ferramentas de ensino, os dados revelaram que nossos sujeitos de pesquisa têm a compreensão explanada pelos autores e estão plenamente interessados em buscar novas metodologias de ensino, os mesmos citam fatores que contribuem e dificultam esse processo, considerando esse viés de análise. Coscarelli (2016) traz a reflexão da importância do letramento digital e menciona que:

> Há, pelo menos, dois desafios que devemos enfrentar quando se trata de desenvolver o letramento digital. O primeiro é que a leitura como objeto de ensino deve ser levada para a escola sem simplificações,

> considerando não só habilidades cognitivas – tais como inferir, antecipar [...] mas, sobretudo, levando em consideração seus propósitos e sua diversidade enquanto pratica social. O segundo desafio é incluir as tecnologias digitais, de modo que os sentidos atribuídos a elas no contexto social não se tornem demasiadamente artificiais quando escolarizados. (COSCARELLI, 2016, p. 27).

Vários são os desafios encontrados pelo professor ao exercer a função, no entanto, valer-se dessa particularidade para justificar práticas que não são tão eficazes não é adequado. É necessário testar as possibilidades, os recursos e as metodologias que estão cada vez mais presentes na nossa vida, como professores, formadores de opinião, não devemos fazer vistas grossas a tecnologia, mas sim, tentar, ao menos, inseri-la na prática pedagógica. Com salas de aula cada vez mais heterogêneas e com a fluidez das coisas de uma maneira incalculável, o papel do professor vai se resinificando dia após dia, com os desafios que se deparam na sala de aula, na diversidade dos saberes.

Com as análises das entrevistas, percebemos que os professores pontuam que o uso da tecnologia aumenta o interesse dos alunos pela aula ou pelo conteúdo trabalhado. Mas ao mesmo tempo há a preocupação de que a atividade não seja interpretada como um 'passatempo'. Ainda apontam algumas dificuldades práticas enfrentadas durante as aulas, relativas ao planejamento, que requer bastante tempo e nem sempre é possível utilizar-se dos recursos necessários e também a indisciplina dos alunos, que às vezes tumultuam e dificultam o controle das atividades propostas.

Reforçam ainda, que o professor precisa estar comprometido em procurar novos caminhos e exercer sua autonomia neste processo de busca e inserção das tecnologias nas suas aulas. Denotam também que é preciso que o aluno seja conscientizado sobre a importância da atividade e que a tecnologia precisa fazer sentido dentro do processo de ensino e aprendizagem. Pois a tecnologia está presente em todas as estruturas da sociedade, no âmbito da educação não pode ser diferente. E neste sentido os professores, agentes de ensino, têm uma função muito importante.

3 Metodologia da pesquisa

3.1 Caracterização do estudo

Entende-se nesta proposta que a investigação qualitativa deve zelar, necessariamente, pela reflexão de seus princípios epistemológicos, partindo da concepção de que é a busca dos significados atribuídos à experiência humana, assim, as ressignificações surgem por meio dos questionamentos, do refletir das repostas dadas por intermédio de entrevista qualitativa, em profundidade ou semiestruturada.

Para Marconi e Lakatos (2011, p. 269) o método qualitativo difere do quantitativo não apenas por não utilizar instrumentos estatísticos, mas também pela forma de coleta e análise dos dados. Ou seja, "A metodologia qualitativa 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.".

Desta forma, pautada nas bases da pesquisa qualitativa, por meio de análise bibliográfica e entrevistas com professores do ensino fundamental que atuam na rede pública de ensino no município de Sinop, buscamos investigar as percepções que esses profissionais detém acerca do letramento digital e letramento crítico,

fundamentalmente no que corresponde ao processo de ensino aprendizagem, compreendidos em duas categorias de análises, perspectivas e desafios.

Para a coleta das informações optou-se pelo questionário semiestruturado com perguntas abertas, pois, por meio deste instrumento é possível obter as informações objetivadas. De acordo com Lakatos e Marconi (2004 p. 279) este instrumento de pesquisa dá possibilidade para que o pesquisador venha a "conduzir a informação a qual ele pretende obter, por outro lado, na forma estruturada o questionamento é limitado com perguntas que não vão abranger questionamentos além dos apresentados ao entrevistado".

Os sujeitos participantes da pesquisa são professores que estão atuando no ensino fundamental II, do 6° ao 9° ano, compreendendo alunos com faixa etária de 12 a 15 anos, aproximadamente, em uma escola da rede pública estadual em Sinop, Brasil, em efetivo exercício da profissão. Quatro foram os selecionados e convidados a nos conceder entrevistas, fato este que foi facilitado por fazerem parte do ciclo de amizade dos entrevistadores. As entrevistas ocorreram de forma pacífica, na hora-atividade do professor, na unidade em que atua. Houve o deslocamento dos pesquisadores até o local, a fim de proporcionar maior conforto aos entrevistados e foram gravadas por meio de um aplicativo do celular.

O *corpus* de análise desta pesquisa são os relatos, as falas apresentadas pelos professores, a partir da transcrição das entrevistas, no que corresponde ao uso das tecnologias em favor ao processo de ensino/aprendizagem, compreendendo o letramento digital, perspectivas e desafios, no dia a dia da sala de aula, na prática docente. Ao todo foram realizadas 4 entrevistas, com duração média entre 5 e 15 minutos, variando de acordo com o posicionamento de cada professor, bem como, a forma pela qual ele optou em responder as questões norteadoras.

Foram um total de 12 questões norteadoras, porém, mencionamos apenas algumas para exemplificar o teor da pesquisa e análise.

A entrevista foi organizada em duas partes. Na primeira, cada participante, individualmente, respondeu por escrito a uma ficha, denominada Ficha do professor, na qual continham informações acerca da formação, atuação e como que eles gostariam de ser apresentados na pesquisa, todos optaram por relevar o nome. Em seguida, recebiam um roteiro contendo as questões norteadoras para o desenvolvimento da entrevista, cada entrevista foi gravada individualmente e foi dado ao entrevistado a liberdade de responder as questões uma a uma ou unificar em uma única resposta, vale dizer que obtivemos as duas opções na coleta de dados.

4 Descrição e análise dos dados

4.1 Perspectivas: contributos da tecnologia para o processo de ensino aprendizagem

Perspectivas em práticas de ensino, está muito relacionado a vontade do professor em acreditar que é possível melhorar sempre. Neste sentido, querer e saber utilizar as novas tecnologias a favor do aprendizado dos alunos e do seu próprio, está cada vez mais presente nas reflexões do professor. Em um mundo onde as coisas mudam rapidamente, a educação, está tendo muita dificuldade em adequar-se frente a essa realidade, acostumados culturalmente com um método tradicionalista de ensino, propor mudanças, pode ser muito difícil, no entanto extremamente necessário. Reiteramos nosso posicionamento sobre o método tradicional de ensino, conforme mencionado

anteriormente, nosso propósito aqui não é tecer críticas, mas sim, evidenciar a necessidade de adequação da escola frente as novas demandas da sociedade contemporânea.

A partir de questões que objetivavam encontrar nas falas dos professores, respostas, no sentido em que, se é possível ensinar na área específica, valendo-se dos recursos tecnológicos, e indicar de acordo com o conhecimento que eles detêm, o que é necessário fazer para que isso se materialize e se efetive na escola, nesta pesquisa, com foco na educação básica. Os entrevistados tiveram respostas muito positivas com relação ao ensino e as possibilidades de práticas que ocorrem na escola, embora tenham retratado algumas dificuldades, os dados evidenciaram que eles estão motivados e entusiasmados a ensinar nesse contexto, apesar da universidade, na formação inicial, não ter dado suporte para atuar frente a essa realidade. Vejamos alguns excertos:

> ***Sobre se sentir seguro, diante dessa tecnologia em sala de aula, acredito que sim,*** *até porque é algo bem presente no dia a dia das crianças e no meu dia a dia, então é algo que eu consigo desenvolver com tranquilidade nas aulas. (Professora Tatiane, 28/06/2018, grifo nosso)*
>
> ***Nesse sentido, eu ainda não me sinto plenamente seguro para utilizar, para inserir as tecnologias nas áreas.*** *Então, eu vou fazendo assim, dentro da realidade que aparece dentro das escolas, enfim, de acordo com o que vem aparecendo. (Professor Eduardo, 28/06/2018, grifo nosso)*
>
> *Eu vejo hoje, que nos dias atuais, as tecnologias e seu uso são primordiais. Por conseguinte,* ***não existiu uma formação continuada****, então, isso eu vejo ainda que, no ensino, fica a desejar.* ***Eu vejo assim, que eu me sinto segura sim para trabalhar com as tecnologias em sala de aula.*** *(Professora Ester, 28/06/2018, grifo nosso)*
>
> *Então, assim,* ***a questão da segurança da tecnologia na sala de aula ela depende muito do que você vai trabalhar e do seu foco, porque as vezes acaba que você planeja uma aula, um desenvolvimento, e aí na hora que você chega ali aquilo acaba tomando outro rumo e se, tipo assim, fugindo aquilo que é foco principal****. Então, assim, não vejo a tecnologia presente em todas as áreas, pelo menos na unidade escolar que eu trabalho, grande parte dos professores não faz esse uso, por exemplo, a escola tem laboratório, poucos professores que fazem o uso, de levar os alunos para fazer pesquisas. (Professora Vanesa, 28/06/2018, grifo nosso)*

Nas falas dos professores podemos perceber o reconhecimento de que a tecnologia faz parte do dia a dia, tanto do professor quanto do aluno, reconhecem que seu uso é primordial, mas, admitem que haja sim, uma insegurança de como as tecnologias de informação e comunicação – Tics, podem efetivamente auxiliar no trabalho pedagógico. Que falta formação continuada para auxiliar melhor o professor. O professor **Eduardo** menciona que a utilização de novas tecnologias também está vinculada ao que está disponível na instituição de ensino em que atua.

Os dados evidenciam, que para os nossos entrevistados, não há insegurança quanto ao uso dos aparatos tecnológicos, mas sim de como elas podem de fato

contribuir com o ensino e aprendizagem dos alunos. Para Kenski (2012, p. 58) "os problemas existentes na relação entre educação e tecnologia vão muito além das especificidades das tecnologias e da vontade dos professores em utilizá-la adequadamente em situações de aprendizagem". Para a autora as dificuldades podem ser atribuídas tanto à formação inicial precária ou falta de formação continuada aos professores. Quanto relativo a problemas técnicos e operacionais, que vão desde quantidade suficiente de computadores para uso dos alunos, acesso à internet e manutenção de equipamentos. Estas dificuldades são evidenciadas na fala da professora **Vanesa**, quando ela relata que: *"nosso laboratório tem apenas 10 máquinas, em vista que todas as turmas são compostas por 30 alunos" (Professora Vanesa, 28/06/2018)".*

Concernente ao uso de recursos tecnológicos que o professor utiliza nas aulas, com vistas a melhorar a prática docente, atrair a atenção dos alunos e dialogar com eles sobre possibilidades de busca por conhecimento, informações e atualização, foi possível identificar que os sujeitos de pesquisa utilizam recursos para fins pedagógicos, podemos acompanhar nesses fragmentos:

> *Então, por exemplo, os recursos tecnológicos que você utiliza? Eu gosto de utilizar dentro dos recursos tecnológicos...**eu gosto de usar música, gosto de usar filmes, documentários, jogos.** Eu acho que tudo isso pode trazer para o aluno um interesse maior acerca do conteúdo escolar. E tento passar para eles, também, que isso não é um passatempo. (Professor Eduardo, 28/06/2018, grifo nosso)*

> *[...] em qualquer proposta, pode-se usar a tecnologia, e essa inserção dentro dos contextos, dentro da gramática, hoje em língua portuguesa, eu vejo muito relacionada ao gênero textual. Então, por exemplo, os HQs tem uma infinidade de tecnologias que podem ser usadas por nossos alunos. **Esses recursos, como um computador, um celular, os e-mails, blogs, são propostas que facilitam o trabalho dentro da leitura**, dentro do desenvolvimento, dentro de uma produção textual, fora que ele vai possibilitar um argumento, uma inquietação nos alunos, onde eles vão poder relacionar melhor com professor/aluno. (Professora Ester, 28/06/2018, grifo nosso)*

> *na minha escola, o que poderia melhorar, na questão do uso da tecnologia, bom assim, aparentemente, **tudo que nós temos de recursos, data show, TV, laboratório, tudo está assim, ao alcance de todos, temos um cronograma para reservar o laboratório quando precisa fazer uso, o data show, a TV**, então assim, atualmente tudo vem tranquilo, não mudaria nada, não acrescentaria nada**, é claro que precisaríamos um pouco mais de suporte no laboratório, que a gente só tem dez máquinas e muitas vezes quando se leva uma turma lá tem que deixar alguns ociosos, sentar em duplas ou em trios, mas o suporte que a escola nos oferece, a princípio, é satisfatório**, não mudaria nada, poderia melhorar a equipação dos computadores no laboratório, mas da maneira que está, acho que está tudo ok. (Professora Vanesa, 28/06/2018, grifo nosso)*

Nesta perspectiva, os professores acreditam que o uso da tecnologia aumenta o interesse dos alunos pela aula ou pelo conteúdo trabalhado. Mas ao mesmo tempo há a

preocupação de que a atividade não seja interpretada como um 'passatempo'. Acreditamos que seja importante este cuidado por parte do professor, pois o leva a um planejamento bastante específico, em que, um filme ou uma música levada para a sala de aula seja realmente dentro de um propósito maior e de continuidade.

A professora **Ester** acrescenta que há uma infinidade de formas para explorar o uso das TICs em suas aulas. Almeida e Moran (2005, p. 72) destaca que a aprendizagem também é um processo de construção do aluno, "[...] mas nesse processo o professor, além de criar ambientes que favoreçam a participação, a comunicação, a interação e o confronto de ideias dos alunos, também tem sua autoria". Desta forma, as TICs podem ser exploradas com o intuito de fazer com que desperte mais interesse no aluno e o professor que associa uma TIC com a metodologia desenvolve cada vez mais a habilidade relacionada ao domínio da tecnologia e potencialidades pedagógicas em relação à aprendizagem.

5 Considerações finais

Com a globalização e a aceitação praticamente generalizada ao uso das TICs pelas pessoas, se torna impossível pensar em uma sociedade sem elas, o que se confirma, se pensarmos a sociedade no padrão de alguns anos e até mesmo décadas atrás. Tudo mudou e muda de uma maneira imprevisível, o modo de nos comunicarmos com as pessoas, o modo como acessamos as informações, enfim, a tecnologia é cada dia mais presente em nossa vida.

Desse modo, por meio desta pesquisa procuramos trazer à reflexão questões referentes à contribuição e desafios da tecnologia para o processo de ensino, na visão de um grupo de professores que atuam na educação básica. Os professores se colocam bastante entusiasmados nesse aspecto, embora revelam seus desafios e inseguranças frente a essa prática, o que nos remete a ideia de que muito ainda preciso ser feito para um desenvolvimento do letramento digital efetivo.

Referências

ARAGÃO, Rodrigo; CAJAZEIRA, Roselma. **Reflexões sobre a formação de professores: relatos sobre o uso de tecnologias educacionais na experiência docente**. In: JESUS, Dánie Marcelo de; MACIEL, Ruberval Franco (Org.). **Olhares sobre tecnologias digitais**: Linguagens, ensino, formação e prática docente. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 301-323

COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102 46982010000300017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 mar. 2017

JESUS, Dánie Marcelo de; MACIEL, Ruberval Franco (Org.). **Olhares sobre tecnologias digitais**: Linguagens, ensino, formação e prática docente. Campinas: Pontes Editores, 2015.

JORDÃO, Clarissa Menezes. **Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco?** In: ROCHA, C.H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã:** por entre discursos e práticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 69-90 (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 33).

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MARCONI, M. de A. LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARIANI, Fábio. Aprendizagens da docência na formação inicial: os sentidos sobre o ser professor a partir da ideia do bom professor. In: MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda; FONTOURA, Helena Amaral da (Org.). **Pesquisa, formação e docência:** processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente em diálogo. Cuiabá: Editora Sustentável, 2017. p. 183-198

PESCE, Marly Krüger de; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, *v. 04, n. 07, p. 39-50, jul./dez. 2012.* Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 24 marc. 2017

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Imigrants**. MCB University Press, 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> . Acessado em 05 fev 2018.

TAKAKI, Nara Hiroko. Futebol, linguagens e sociedade. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (Org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2015. p. 25-42.

VICENTINI, Luiza; ZANARDI, Juliene Kely. Entrevista com Roxane Rojo, professora do Departamento de Linguística Aplicada da UNICAMP. **Palimpsesto,** Rio de Janeiro, n. 21, jul.-dez. 2015. p.329-339. Disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num21/entrevista/Palimpsesto21entrevista01.pdf >.Acesso em: 25 marc. 2017

POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PROJETO SALA DE EDUCADOR DA ESCOLA ESTADUAL NORBERTO SCHWANTES - TERRA NOVA DO NORTE/MT

Saionara Mazzochin TORRES[41]
Universidade do Estado de mato Mato Grosso
Mestrado Profissional em Letras
Elenir Fátima FANIN[42]
Escola Estadual 12 de Abril

RESUMO: Este artigo resultou de uma pesquisa realizada na Escola Estadual Norberto Schwantes, acerca da Formação Continuada Sala de Educador, que é uma política pública do Estado de Mato Grosso, oferecida aos profissionais em seu próprio local de trabalho. Traz uma reflexão envolvendo teorias que permeiam o meio educacional e se estas estão contribuindo com a prática docente, e ainda sobre a importância de atualizar-se e qualificar-se constantemente, devido às rápidas mudanças que ocorrem no mundo atual. Qualificação esta que deve ter qualidade e que realmente possa ser aplicada na prática de acordo com as exigências do tão abrangente processo educacional. Dezessete perguntas foram aplicadas aos docentes de diversas áreas da Escola Estadual Norberto Schwantes, no município de Terra Nova do Norte - MT. Em análise voltada a essas perguntas e respostas, pode-se verificar que existem divergências quanto à satisfação dos docentes em relação ao curso. A maioria sabe e valoriza a necessidade da formação contínua, mas sentem necessidade de que o curso contemple mais atividades práticas e menos teóricas. Assim sendo, é possível observar que a formação contínua é um fator extremamente indispensável para que o trabalho docente seja refletido e repensado com frequência, visto que, a educação é um fator primordial na busca por melhorias em todos os âmbitos existentes na humanidade.
PALAVRAS-CHAVE: formação continuada; sala do educador; docentes.

ABSTRACT: *This article was the result of a research carried out at the State School Norberto Schwantes, about the Continuing Education Educator Room, which is a public policy of the State of Mato Grosso, offered to professionals in their own workplace. It brings a reflection involving theories that permeate the educational environment and if these are contributing to the teaching practice, as well as the importance of constantly updating and qualifying, due to the rapid changes that occur in the world today. This qualification must have quality and can actually be applied in practice in accordance with the requirements of the comprehensive educational process. Seventeen questions were applied to teachers from several areas of the Norberto Schwantes State School in the municipality of Terra Nova do Norte - MT. In an analysis focused on these questions and answers, it can be verified that there are differences as to the teachers' satisfaction with the course. Most know and value the need for continuous training, but feel the need for the course to*

[41] Saionara Mazzochin Torres é formada em Letras pela Uninova, possui especialização em Gestão Pública pela Universidade do Estado de Mato Grosso e atualmente cursa o mestrado profissional em Letras-PROFLETRAS- UNEMAT – Campus de Sinop.
[42] Elenir Fátima Fanin é formada em Letras pela Unijuí-RS, possui especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e em Tecnologias em Educação. Mestra em Letras pelo Profletras – Unemat – Campus de Sinop.

contemplate more practical and less theoretical activities. Thus, it is possible to observe that continuing education is an extremely indispensable factor for teaching work to be reflected and rethought frequently, since education is a primary factor in the search for improvements in all spheres existing in humanity.
KEYWORDS: *continuing education; educator's room; teachers.*

1 Introdução

A escola é o lugar por excelência destinada ao conhecimento. De acordo com as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (2012) a busca pela formação escolar do educando esta pautada basicamente em dois pilares: uma formação que eduque para aprendizagens e uma formação que contemple uma afirmação de valores humanistas, voltados ao convívio social e ao respeito das diversas identidades culturais; em suma o direito a formação plena envolvendo o emocional e o cognitivo. O professor assim como todos os colaboradores de uma determinada instituição tem a responsabilidade de encaminhar o processo educativo, de forma que ele realmente aconteça dentro de inúmeras particularidades que permeiam a instituição e/ou o indivíduo. Atualmente o papel do professor perpassa as paredes da escola, antes de tudo é necessário lembrar que estão lidando com seres humanos, e que é necessário formá-los para a vida, a fim de que se tornem cidadãos plenos e capazes de viver em sociedade, de terem posicionamento crítico.

A qualificação contínua dos profissionais da educação vem cada vez mais assumindo um caráter de formação em exercício para que assim se desenvolva uma educação de qualidade, ao considerar que já não basta apenas a graduação, mas um processo formativo contínuo, necessitando para tanto de políticas de formação e atualização de professores. No Estado de Mato Grosso, os Centros de Formação e Atualização de Professores (CEFAPRO) são órgãos responsáveis pela política de formação, sistematização e execução de programas e projetos da SEDUC – Secretaria de Estado de Educação - bem como, pelo desenvolvimento de parcerias com o MEC – Ministério de Educação, SME – Secretarias Municipais de Educação e IES – Instituições de Ensino Superior. Um dos programas desenvolvidos pelo CEFAPRO e que apresenta grande relevância para as escolas por se tratar de uma política pública que qualifica os profissionais em seu próprio local de trabalho é o Projeto Sala de Educador, cujo instrumento organizador do processo de formação pressupõe uma relação estreita entre as necessidades de formação que surgem a partir do cotidiano escolar, a sua efetivação na escola, através de temas de estudos elaboração e execução de projetos de intervenção naquela realidade constada. Todo ano a SEDUC lança um parecer orientativo que norteia as ações da “Sala de Educador”, sempre baseado em anos anteriores, levando em conta as principais necessidades das escolas em geral, sendo posteriormente adequadas as necessidades especificas das diferentes unidades escolares.

Além disso, a formação deve estar articulada ao Projeto Político Pedagógico da Escola e ao Plano de Desenvolvimento da Educação bem como às concepções que se encontram nas Orientações Curriculares da Educação Básica/MT.

Por outro lado, o CEFAPRO tem a função de orientar a elaboração do Projeto Sala de Educador a partir do diagnóstico das necessidades de formação levantadas e acompanhar, orientar e avaliar a execução do Projeto Sala de Educador na escola, realizar a formação dos coordenadores pedagógicos e chancelar os certificados da participação dos profissionais da educação da rede estadual. A coordenação de

formação, os professores formadores dos CEFAPROs e o coletivo da escola realizarão a avaliação da formação continuada do Projeto Sala de Educador, até o mês de novembro de cada ano vigente, cabendo à Escola utilizar os dados da referida avaliação, do desempenho dos professores e alunos, como diagnóstico para planejamento do Projeto Sala de Educador para o próximo ano. Diagnóstico esse que será utilizado para nortear o parecer orientativo do ano seguinte.

Assim, o presente artigo visa contribuir com uma análise sobre as relações existentes entre os resultados do desenvolvimento do Projeto de Formação Continuada "Sala de Educador" e a gestão pública de formação de professores, desenvolvida na Escola Estadual Norberto Schwantes, localizada na zona urbana do Município de Terra Nova do Norte-MT, no ano de 2013, o qual foi trabalhado com o tema Leitura e Escrita, tendo o CEFAPRO- pólo de Matupá- juntamente com a coordenação pedagógica da escola, os principais gestores das formações.

2 Formação continuada Sala de Educador: Uma política pública voltada à qualificação dos profissionais da educação em seu próprio local de trabalho

A capacitação profissional, denominada sala de educador, é uma política pública do governo do estado de Mato Grosso. Atualmente é uma prática oferecida pelas/nas escolas para os professores das redes Estaduais de ensino, orientado pela Coordenadoria de Formação e Avaliação dos CEFAPROs regulamentada por Parecer Orientativo elaborado pela SEDUC. As expectativas das políticas públicas educacionais em torno dessa questão são discutidas e realizadas de forma linear tanto, que tornaram-se alvo do sistema na busca de melhorias na educação pública. É o que defende a política de formação dos professores da Educação Básica do estado de Mato Grosso, quando cita que:

> [...] os profissionais da educação básica não apenas devem refletir sobre a própria prática educativa, mas fazer críticas e construir suas próprias teorias à medida que refletem, coletivamente, sobre seu ensino e o fazer pedagógico, considerando as condições sociais que influenciam direta ou indiretamente em suas práticas sociais. (MATO GROSSO 2010, p. 15).

Nessa perspectiva, entende-se que é fundamental refletir sobre o projeto "Sala de Educador", ao considerar que é uma das formas de capacitação que hoje se faz presente nas escolas, e está ao alcance de todos os profissionais interessados em participar. Sabe-se que a mudança no ensino depende dentre outros fatores, da formação docente e da transformação das práticas em sala de aula.

De acordo com Freire (1996) se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. Assim, fica claro para todos os cidadãos, educandos ou educadores, compreender e valorizar a capacitação docente como um dos meios de atingirmos uma educação de qualidade, na perspectiva de um país com pessoas preparadas para atuarem de forma crítica na sociedade a qual fazem parte.

Ao considerar a sociedade atual, percebe-se que as mudanças ocorrem de forma muito rápida e com isso é necessário o profissional estar em constante aperfeiçoamento. Atualmente, a política pública oferecida pelo governo, para qualificar os professores do ensino fundamental e médio das escolas públicas, que se mostra significativa é a realização da Sala de Educador, pelo fato da mesma estabelecer critérios que enfocam a

realidade do local ao qual o profissional está inserido, problematizando, discutindo e buscando soluções a partir de temas reais e condizentes com as suas necessidades. Compreende uma carga horária anual de 80 horas que faz parte da hora atividade do professor, regulamentado pela Lei das Diretrizes e Bases 9394/96, ou seja, é nesse momento que todos da escola têm a oportunidade de estarem juntos para discutirem assuntos que envolvem o meio educacional, além disso, é neste momento que se realizam estudos com renomados autores da área da educação, na ânsia de aprimorar o conhecimento direcionado ao individual e/ou coletivo.

Conforme Marin (1995, p. 54), "acredita-se que mais do que obter novos conhecimentos, o professor estará desenvolvendo-se e formando-se, inclusive, para a autonomia capaz de habilitá-lo a continuar, de maneira independente da própria formação".

Porém este aperfeiçoamento tem que ter qualidade, tem que vir de encontro com as reais necessidades do profissional, e que o professor que atua em escolas públicas necessita ter apoio do Estado para que esta qualificação esteja ao seu alcance, enfocando uma política pública do governo que é a sala de educador, oferecida aos profissionais da educação em seu âmbito de trabalho.

3 A unidade escolar

A Escola no seu papel de local destinado a construção do saber, desenvolve um trabalho voltado ao ato de pensar/repensar contínuo, de forma direta com a sociedade, a fim de perceber e identificar problemas, podendo desta forma criar condições de conquistas enquanto ser humano capaz de interagir no meio o qual faz parte. Mais que isso, a educação implica no desenvolvimento intelectual, garantindo assim a formação do sujeito livre, no ato de promover a democracia e estabelecer-se independente. Para tanto, é necessário ter em seu quadro de professores, profissionais atualizados e competentes, afinal somos seres inacabados.

De acordo com Freire (1996, p. 58) "É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente". Embora estejamos vivendo em um tempo com muitas mudanças, inovações e consequentemente incertezas, a educação representa para a sociedade muito mais que uma organização que gera despesas ou lucro, que aprova ou não alunos para o vestibular, que constituem profissionais e intelectuais. A educação representa uma concepção de mundo, uma ideologia, uma necessidade pela busca incessante de conhecimento, por saberes, reflexão, aprimoramento.

A formação continuada não é só um direito do professor, mas também um direito da sociedade e sobretudo do aluno em ter na sua vida escolar um quadro de professores capazes de contribuir de maneira eficaz em seu ensino/aprendizagem, para que posteriormente a sociedade possa usufruir deste benefício. Para o professor o estudo não é só uma qualificação, é também parte integrante da jornada de trabalho. Todos os profissionais devem aperfeiçoar-se, mas para o professor essa é uma tarefa mais primorosa, visto que, sua função deriva do conhecimento

4 Currículo e avaliação

Como se pode perceber a inquietude cresce cada vez mais no meio educacional, os profissionais indagam a respeito do ato de ensinar e aprender, o que priorizar, que

método utilizar para alcançar os objetivos desejados dentro de uma sala de aula. Esse repensar que leva a reflexões a respeito de métodos e avaliações, também recai sobre o currículo, avaliação, a formação inicial e continuada do docente, sobre a sua prática e seus respectivos resultados. Segundo Arroyo (2009 p. 62):

> Reeducar nosso olhar, nossa sensibilidade para com os educandos e as educandas pode ser de extrema relevância na formação de um docente-educador. Pode mudar práticas e concepções, posturas e até planos de aula, de maneira tão radical que sejamos instigados(as) a aprender mais, a ler mais, a estudar como coletivos novas teorias, novas metodologias ou novas didáticas. A maneira como os enxergamos pode ser determinante da maneira como lhes ensinamos e os educamos. Pode ser determinante como vemos nossa humana docência. Passamos a ver a informação, os conhecimentos, as teorias e técnicas de ensino-aprendizagem, e até resultados das provas com outra luminosidade. São alunos concretos com histórias e culturas que estão sendo provados e julgados, condenados ou aprovados. Nos veremos ensinando e avaliando seres humanos.

A avaliação antes tida como um processo isolado passa a ser feita de maneira abrangente, levando em consideração desde o conhecimento prévio do aluno até a sua maneira particular de cognição. A reflexão orienta o pensar contínuo sobre que concepção de escola, de pedagogia, de que formação este indivíduo necessita? Essa indagação vem se expandindo a medida que, a sociedade muda e o conceito de educação vai se ampliando, o direito em adquirir conhecimento intelectual, rumo a uma política voltada ao bem estar e ao desenvolvimento social com vistas a garantia dos direitos humanos.

5 Projeto político pedagógico

O projeto político pedagógico é o elo entre o aluno e a escola. A sua elaboração é feita por todos os envolvidos no âmbito escolar, registrados de forma coerente, pautado nas devidas informações referentes a determinada instituição e tem como objetivo nortear as ações individuais e/ou coletivas do grupo a fim de que à luz das teorias venham de encontro com a prática.

Vasconcelos (2008) identifica o Projeto Político Pedagógico como o plano global da instituição, que pode ser entendido como sistematização, nunca definitiva, de um processo participativo, que sofre mudanças enquanto busca aperfeiçoar-se e definir claramente as ações educativas que deseja seguir ao longo da trajetória. De acordo com Vasconcelos (2008 p. 21) "o projeto tem uma importante contribuição no sentido de ajudar a conquistar e consolidar a autonomia da escola, criar um clima, um *ethos*, onde professores e equipe sintam-se responsáveis por aquilo que já acontece".

Afinal cada projeto necessita ser elaborado de forma que contemple especificamente aquela unidade escolar para o qual está sendo pensado. É a busca pela identidade cultural e social do local, percebido em seu mais amplo aspecto, no intuito de contemplar as necessidades inerentes.

6 Saberes dos Professores

E é também nessa busca de que as teorias venham de encontro com a prática, que os docentes se encontram atualmente. Em meio a esta complexidade sistêmica denominada educação envolvendo tantos âmbitos que vão desde conhecimento erudito, pesquisa até o envolvimento afetivo com o aluno, a fim de desenvolver o árduo trabalho de cooperação que consiste no ensino/aprendizagem, de acordo com Tardif (2012 p. 49):

> O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interação com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante, e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência.

Todos os conceitos inerentes a qualidade da educação levam a discussão em torno da formação do professor, sua prática, suas habilidades e a competência com que são desenvolvidas visto que, "a qualidade da educação depende, em primeiro lugar da qualidade do professor" (DEMO 2002, p. 72).

Assim, faz-se necessário compreender a amplitude do processo educacional, a complexidade de suas ações, o rigor científico exigidos em suas teorias paralelos a uma situação afetiva, capaz de envolver diversas histórias de vida em um limitado espaço físico e de tempo. Durante o período acadêmico o futuro professor mergulha nos estudos, voltados principalmente para as bases teóricas e sente-se maravilhado em saber que a área em que irá atuar, a educação, é a base de formação do indivíduo para que ele possa além de se inserir no mercado de trabalho, desenvolver-se plenamente como cidadão ético e responsável, intelectualmente e emocionalmente.

Porém quando o professor, já "preparado" para exercer a docência, depara-se com situações ambíguas, que exigem dele além do que aprendeu durante o período acadêmico, é tomado por uma imensa frustação diante da realidade existente. E é aí que se percebe que a sua formação inicial não é suficiente para desvelar tais problemas. Para Tardif (2012 p. 86):

> O início da carreira é também acompanhado de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior. Segundo eles, muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho. Ao estrearem em sua profissão, muitos professores se lembram de que estavam mal preparados, sobretudo pra enfrentar condições de trabalhos difíceis, notadamente no que se refere a elementos como o interesse pelas funções, a turma de alunos, a carga de trabalho etc.

Refletir sobre sua prática é algo essencial e indispensável para que o professor atenda com qualidade o seu objeto que é o aluno, já que sua principal função é informar, formar, conceituar, incentivar a pensar, pesquisar e estar em contato contínuo com a descoberta e o aprimoramento. Nesse sentido, Freire, (1996, p.39) afirma que "É pensando criticamente a prática de ontem ou de hoje que se pode melhorar a próxima "prática". O conhecimento é algo inacabado um processo que não tem fim, por isso

continuado. Se não houver reflexão não terá mudança, aprimoramento, a reflexão da prática leva a mudanças, melhorias. Ainda de acordo com Freire (1996 p. 68) "Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho".

Quando se fala em qualificação do professor, pressupõe-se que o mesmo repense a sua prática, e deixe de ser transmissor central do conhecimento, que inclui regras, fórmulas entre outros. Tratando-se do ambiente escolar, prevalece a pesquisa como princípio educativo ou o questionamento reconstrutivo voltado para a educação do estudante. Todavia este reconhecimento não pode frutificar num recuo, como se reconstruir conhecimento pudesse ser banalizado.

A prática docente vai além das competências adquiridas nos estudos científicos, ela remete o pensamento ao contexto histórico, político e social o qual o professor está envolvido, para então definir o profissional englobando suas experiências como um todo.

7 Sala de Educador

O projeto "Sala de Educador" tem o objetivo de trabalhar da melhor forma possível os recursos que as políticas públicas voltadas à qualificação dos professores, podem oferecer. Além disso, é uma capacitação oferecida nas dependências físicas da escola, com a intenção de contemplar e facilitar o acesso a todos do âmbito escolar.

Quanto aos papéis de gestão da formação, a coordenação do Projeto Sala de Educador é feita pelo (a) coordenador (a) pedagógico (a) da escola e o acompanhamento, orientação e a avaliação será do coordenador de formação e professores formadores dos CEFAPRO(s). Ao diretor da escola cabe a viabilidade da execução do projeto, oferecendo condições necessárias para o desenvolvimento do mesmo, assim como participar dos processos formativos. Os CEFAPRO(s) são os órgãos responsáveis em dar suporte as escolas e também aos educadores quanto a questão de formação contínua.

De acordo com a Revista Saberes em Rede (2011), o CEFAPRO é uma instituição pertencente a rede oficial de ensino de Mato Grosso, mantida pela Secretaria de Estado de Educação, ligada a Superintendência de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação SUPF/ SEDUC. Criado em 29 de dezembro de 1997, pelo decreto nº 2.007/1997. Suas ações são referenciadas pelas políticas públicas que tratam de capacitar os profissionais da educação, sendo a Sala de Educador uma importante ferramenta que visa qualificar os educadores em seu próprio local de trabalho. Gobatto (2012) evidencia a responsabilidade dos CEFAPRO(s), divididos por polos, cada qual direcionados a um determinado número de municípios, e estes dispõem de um determinado número de formadores que atendem uma quantidade X de escolas.

O papel do professor- formador é inserir os dados através de uma plataforma on-line ligada a SEDUC, além de dar suporte necessário ao Projeto Sala de Educador, atendendo as suas especificidades e orientando no que for necessário. O professor formador precisa ter claro dentro de sua função o seu papel, que entende-se por fazer uma ponte entre escola e governo entre professor e formador. Ainda, segundo a Revista Saberes (2011), o CEFAPRO conta com 15 unidades, distribuídos em cidades estrategicamente localizadas, e que atendem todas as escolas públicas dos municípios do estado, incluindo educação indígena, quilombola, e do campo. As unidades

distribuídas em polos, contam com aproximadamente 500 funcionários, que atendem mais de trinta mil servidores da educação básica do estado de Mato Grosso. Para Gobatto (2012) o decreto federal 6.755/2009, que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do magistério, reafirma a importância dos CEFAPRO(s) responsáveis pela formação e atualização dos profissionais da educação, sejam eles professores ou não.

Bezerra e Cespedes (2011) pontuam que a Lei Federal nº 12.014/2009 vinculada a política pública reconhece como educador todos os profissionais da escola. O que ocasionou a troca do nome Sala de Professor por Sala de Educador. A lei complementar nº 50/1998 (Art 2º), prevê a responsabilidade da escola para com ações coletivas, bem como discussões coletivas, no alvo de melhorias voltadas ao favorecimento das ações preconizadas nas escolas públicas. A proposta da SEDUC é agregar todos os profissionais no coletivo da escola, promovendo assim, estudos, reflexões e discussões que venham de encontro as reais necessidades. Segundo Bezerra e Cespedes (2011) uma pesquisa realizada em dezenove estados brasileiros pela Fundação Carlos Chagas aponta a formação continuada de Mato Grosso como uma das mais inovadoras, tendo como resultado uma avaliação extremamente positiva.

De acordo com Santos et al (2012) uma pesquisa realizada pelo Fundação Carlos Chagas, encomendada pela Fundação Victor Civita, a formação continuada no Brasil assume grande importância e responsabilidade, pela questão da precariedade na formação inicial, sendo esta uma alternativa para suprir a carência da qualificação dos profissionais da educação básica. Partindo do pressuposto que a formação inicial é apenas parte do processo, e que ora pode apresentar falhas, é na formação continuada que se espera aprimorar, renovar e atualizar as práticas docentes.

Todo o contexto acerca da formação inicial e principalmente da formação continuada que é o alvo específico desta pesquisa, nos remete a reafirmar a escola como lócus de formação, não apenas pelos estudos abordados durante a sua realização, mas também pela troca de experiências com o coletivo.

8 O que dizem os docentes da Escola Estadual Norberto Schwantes em relação ao Projeto "Sala De Educador"

A coleta de dados foi aplicada entre os dias 21 a 25 de julho de 2014, através de questionário fechado, destinado aos professores que participaram da Sala de Educador da Escola Estadual Norberto Schwantes durante o ano de 2013. Foram entrevistados 05 pedagogos que atuam no I e II ciclo, 01 professor da área de humanas que atua no II e III ciclo nas disciplinas de História e Geografia, e 02 professores da área da linguagem que atuam no II e III ciclo nas disciplinas de Língua Portuguesa e Artes.

Por se tratar de uma escola de médio porte, que atende uma média de 300 alunos, não são muitos os profissionais que dela fazem parte. Dos entrevistados que entregaram o questionário respondido temos aqui um total de exatamente oito questionários prontos, com perguntas objetivas.

A primeira questão buscou identificar se o docente leciona no ensino básico apenas nesta escola, em duas escolas, ou em mais de duas. Entre os professores, 50% responderam que lecionam apenas nesta escola e 50% responderam que lecionam em duas escolas. Estes que lecionam em duas escolas possuem concurso nas duas redes de ensino: a estadual e a municipal, somando, portanto, 60 horas semanais o que lhes confere uma sobrecarga de trabalho.

Todos os entrevistados responderam que participariam da sala de educador mesmo que o projeto não oferecesse pontos para certificação, desde que valesse como hora atividade. Este foi um sinal, de que os docentes estão mesmo preocupados em capacitar-se independente da pontuação que a mesma lhes confere.

Quanto ao tema do projeto no ano de 2013 "Leitura e Escrita", se o mesmo contemplou com êxito a necessidade de formação de acordo com as necessidades da escola 25% responderam que não e 75% responderam que sim. A escolha do tema se deu no final do ano de 2012 entre os pares, visto que foi o que melhor representou as necessidades da escola naquele momento, devido a deficiência de leitura como um todo e escrita, apresentadas pelos alunos do ensino fundamental, inclusive das séries finais. A discussão aconteceu devido a importância de preparar o aluno para concursos, bolsas, Enem, vestibulares entre outros aspectos que irão exigir dele leitura e produção.

No que diz respeito a carga horária anual, 12,5% dos profissionais responderam que a carga horária poderia ultrapassar o período exigido hoje nesta formação que é de 80 horas, 37,5% responderam que 80 horas é o ideal, e 50% responderam que poderia compreender entre 30-50 horas.

Se as teorias apresentadas durante a formação foram aplicadas em suas aulas, 50% dos entrevistados disseram que sim que aplicaram e, 50% disseram que não. Essa resposta leva uma reflexão sobre o aproveitamento dos estudos por parte dos docentes, e também nos mostra uma grande divergência, talvez a mais intrigante sobre a formação, pois se as teorias não estiveram sendo levadas para a prática, subentende-se que estão tendo pouco aproveitamento.

Apenas 12,5% responderam que o tema apresentado durante o curso não esteve focado na maioria das vezes para uma área específica de conhecimento, enquanto que 87,5% responderam que o tema apresentado esteve focado na maioria das vezes para uma área especifica de conhecimento. Esta reflexão surgiu a partir da percepção que muitos educadores tiveram ao se deparar com vídeos e teorias que falavam muito sobre a aquisição da escrita e as primeiras composições orais das crianças, o que remete a alfabetização, contemplando desta forma apenas as séries iniciais.

A pergunta seguinte buscou identificar se a Sala de Educador de 2013 apresentou propostas práticas, se ficou apenas na teoria, ou se apresentou teorias que contemplavam a prática, 25% dos entrevistados responderam que apresentou propostas práticas, 25% responderam que ficou apenas na teoria, e 50% responderam que apresentou teorias que contemplavam a prática.

Quando perguntados se durante o período em que ocorreu a formação pode-se observar algum momento de recreação envolvendo dinâmicas e atividades com brincadeiras, mais espontâneas, menos rígidas, capaz de propiciar momentos de descontração, 25% responderam que não e 75% responderam que sim.

No que se refere a divisão de tempo das aulas referentes a estudo X planejamento, 87,5% responderam que poderia ter tido mais tempo para planejamento e 12,5% responderam que o tempo foi bem distribuído, sendo que ninguém assinalou a opção de que poderia ter tido mais tempo para estudo das teorias, o que remete a analisar a forma de estudo como prática em si. Planejamento diário é tarefa do professor como requisito básico para se obter uma boa aula, então seria necessário, segundo a avaliação dos docentes um tempo maior, dentro da formação para intervenções e atividades ligadas a sala de aula e menos teorias, menos leituras e mais ações que estejam diretamente ligadas a prática.

Todos os entrevistados responderam que gostariam de acrescentar oficinas durante a sala de educador, sendo que ficaram em branco os itens que sugeriam projetos e artigos científicos. Em debate informal, os docentes cobraram do coordenador que sejam feitas oficinas divididas por área de conhecimento, a qual os docentes possam trocar ideias e experiências, além de praticarem juntos dinâmicas que poderão ser úteis na sala de aula, em busca de proporcionar ao estudante, uma aula mais prazerosa, lúdica que os leve a interessar-se de fato pelas propostas apresentadas como meio de atingir uma educação de qualidade.

A próxima pergunta foi sobre as novas propostas de ensino/aprendizagem que contemplam aulas mais dinâmicas e inovadoras são aplicadas pelo coordenador pedagógico e/ou professor/formador do CEFAPRO durante a formação continuada denominada "Sala de Educador", 12,5% respondeu que na maioria das vezes não, 12,5% respondeu que em nenhum momento percebeu-se propostas inovadoras, 25% responderam que na maioria das vezes sim, e 50% responderam que em algumas vezes apenas.

E, para finalizar os docentes responderam a questão que buscou identificar se o professor formador, responsável pelo acompanhamento da sala do educador da escola Norberto Schwantes ano de 2013, esteve presente durante a realização das mesmas, 25% dos entrevistados responderam que sempre que necessário o professor formador esteve presente, 25% responderam que raramente ele esteve presente, e 50% responderam que até mais do que se entende por necessário.

9 Considerações

A presente pesquisa teve como finalidade apresentar e discutir o aproveitamento da formação continuada "Sala de Educador", que é uma política pública do governo que visa qualificar o professor em seu próprio local de trabalho. Desde sua implantação e trajetória, este projeto passou por inúmeras mudanças, contou com avanços que acarretaram em investimentos e ampliações, fazendo com que se tornasse alvo do sistema na busca de melhorias na qualidade do ensino. Também é válido lembrar que o período de formação é garantido por lei, sendo devidamente computada como hora de trabalho, sua oferta é obrigatória e sua participação por parte do profissional é opcional, podendo interferir na carreira do mesmo, por estar vinculada a contagem de pontos na atribuição de aulas.

A partir deste estudo pode-se observar que a formação continuada "Sala de Educador" realizada nas dependências da Escola Estadual Norberto Schwantes, está tendo resultados um tanto quanto divergente na visão dos docentes que fazem parte da referida unidade. Enquanto alguns sentem-se satisfeitos e veem resultados positivos na execução da formação, outros sentem uma enorme necessidade de mudança, pois acreditam que as teorias aplicadas durante os estudos não abrangem mudanças que deveriam interferir diretamente na prática e também que os estudos teóricos contemplassem todas as áreas de conhecimento, pois segundo relato dos professores que atuam no ensino fundamental séries finais, os estudos foram mais voltados para quem trabalha com as séries iniciais.

Diante do exposto, é importante relatar a relevância que a formação "Sala de Educador" tem exercido na vida profissional dos educadores, e assim, ressaltar as mudanças que podem ser feitas para que apresente melhoras em seus resultados.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi. Viajantes destemidos sem mapas precisos: professores-formadores. In: VICENTINI, Adriana Alves Fernandes *et al.* (Orgs.). **Professor-Formador:** histórias contadas e cotidianos vividos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. 10. ed. Petrópolis. Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários a Prática Educativa. 39. ed São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)

MARIN, A. J. Educação continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. **Caderno CEDES**. n. 36, Papirus, 1995.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares:** Diversidades Educacionais./ Secretaria de Estado de educação de Mato Grosso. Cuiabá: Gráfica Print, 2012. 308p.

MATO GROSSO. **Parecer orientativo referente ao desenvolvimento do Projeto Sala de Educador para o ano de 2010**. SUFP/SEDUC/MT. Cuiabá, 2010.

SOLIGO, Rosaura; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Quem forma quem, afinal? In: VICENTINI, Adriana Alves Fernandes *et al.* (Orgs.). **Professor-Formador:** histórias contadas e cotidianos vividos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico:** do projeto político pedagógico ao cotidiano em sala de aula. 9. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2008.

Referências Webgráficas

BEZERRA, Silvia. CESPEDES Cristiane. **Anais do II Congresso Internacional de História da UFG/Jataí**. Realização Cursos de História, Letras, Direito e Psicologia – ISSN 2178-1281- 2011. www.congressohistoriajatai.org/anais2011/link%209.pdf. Acessado em 10/07/2014.[43]

GOBATTO, Marcia Regina. **Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso**: um olhar sobre a área das ciências da natureza / Márcia Regina Gobatto -- Cuiabá (MT): Instituto de Educação/UFMT, 2012.

[43] Os acessos se deram no ano de 2014, ano em que a pesquisa foi desenvolvida.

www.ie.ufmt.br/ppge/dissertacoes/index.php?op=download&id=384. Acessado em 13/07/2014.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo, SILVA, Lucineide, RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. **Formação Continuada em Mato Grosso:** Análise de Documentos Orientativos do Programa/Projeto Sala de Professor/Educador. periódicos.ufpb.br/ojs/index.php/actas/article/view/15557. Acessado em 10/07/2014.

Revista Saberes em Rede./ Cefapro de Cuiabá- MT. - - Cuiabá: Cefapro, ano 1, n.1, jul./dez., 2011. www.**cefaprocuiaba**.com.br/**revista**/.../ARTIGO%20II%20-%20Forma__.Acessado em 10/07/2014.

PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

André Pereira da SILVA[44]
Albina Pereira de Pinho SILVA[45]
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa de Pós-graduação Profissional em Letras PROFLETRAS

RESUMO: A escola pública brasileira não tem conseguido garantir aos educandos do ensino fundamental o desenvolvimento da leitura e da escrita de forma proficiente (ROJO, 2009). Face essa realidade, esta pesquisa consistiu em elaborar e desenvolver práticas de multiletramentos, com foco na percepção das autorias e criticidade dos educandos, propor ideias que, postas em prática, possam amenizar os desafios de aprendizagem da leitura e da escrita, sob a perspectiva dos multiletramentos, e tem como produto final a produção de uma *playlist* comentada desenvolvida pelos educandos, proporcionando assim, uma oportunidade de autoria, bem como o desenvolvimento crítico de suas habilidades de leitura e de escrita. A pesquisa intervencionista foi realizada com educandos de um nono ano do ensino fundamental, da Escola Estadual André Antonio Maggi – situada em Feliz Natal/MT. O estudo pautou-se no método de pesquisa qualitativa, com enfoque nos princípios da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1985, p. 14). O trabalho foi fundamentado em Bortoni-Ricardo (2012, 2013 e 2017), Cagliari (2009), Gomes (2009), Guedes (2007), Soares (2017), Straub (2009) e Rojo (2009, 2012, 2013 e 2015). Quanto aos procedimentos metodológicos, adotamos o Protótipo Didático (PD) proposto por Rojo (2012), com uma abordagem de produção de linguagem como práticas sociais situadas, com suporte das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) no processo de produção da *playlist*. Os diferentes momentos do protótipo didático foram basicamente os seguintes: estudo do gênero textual letra de canção, escolha do tema, escrita do roteiro, gravação da *playlist* e posterior divulgação. As atividades foram voltadas à realidade dos sujeitos participantes, valorizando o conhecimento prévio que trazem consigo para a escola. As diferentes etapas da pesquisa intervencionista permitiram-nos constatar que realmente é possível tornar o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita mais significativos aos educandos, visto que lhes possibilita aperfeiçoar suas habilidades nesta área da aprendizagem de forma proficiente. Possibilita, também, que o professor atue como um agente de letramento priorizando um debate em sala de aula e produções em que os educandos se posicionem tendo criticidade e autoria, mostrando-lhes que na condição de cidadãos podem atuar de forma ativa por uma sociedade mais justa e humana. Concluímos que este trabalho foi muito significativo no meio social e educacional, pois possibilitou mostrar que a função da escola além de trazer para os educandos o conhecimento sistematizado, pode levar o conhecimento e o trabalho desenvolvido por eles para além dos muros da escola fazendo-os sentirem-se protagonistas de seu aprendizado.

[44]Mestrando em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus de Sinop-MT. Professor efetivo lotado na Escola Estadual André Antonio Maggi, Feliz Natal/MT. exploringidiomas@hotmail.com.
[45] Mestre e Doutora em Educação, docente dos Programas de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e do Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus Universitário de Sinop-MT. albina@unemat.br

PALAVRAS-CHAVE: multiletramentos; playlist; leitura; produção textual.

ABSTRACT*: The Brazilian public school has not been able to guarantee the students of the elementary education the development of reading and writing in a proficient way (ROJO, 2009). In the face of this reality, this research consisted of elaborating and developing multiliteracies practices, with a focus on the perception of authorship and criticality of learners, to propose ideas that, put into practice, could alleviate the challenges of learning to read and write, from the perspective of multiliteracies, and has as final product the production of a commented playlist developed by the students, thus providing an opportunity for authorship as well as the critical development of their reading and writing skills. The interventional research was carried out with students from the ninth grade of the André Antonio Maggi State School - located in Feliz Natal / MT. The study was based on the qualitative research method, focusing on the principles of action research (THIOLLENT, 1985, p.14). The work was based on Bortoni-Ricardo (2012, 2013 and 2017), Cagliari (2009), Gomes (2009), Guedes (2007), Soares (2017), Straub). As for the methodological procedures, we adopted the Didactic Prototype (PD) proposed by Rojo (2012), with a language production approach as situated social practices, with support of digital information and communication technologies (TDIC) in the playlist production process. The different moments of the didactic prototype were basically the following: study of the textual genre song letter, choice of theme, script writing, playlist recording and subsequent dissemination. The activities were focused on the reality of the participants, valuing the prior knowledge they bring to school. The different stages of the interventionist research have enabled us to see that it is indeed possible to make teaching and learning of reading and writing more meaningful to learners as it enables them to perfect their skills in this area of learning in a proficient way. It also enables the teacher to act as a literacy agent prioritizing a debate in the classroom and productions in which the students are positioned having criticality and authorship, showing them that as citizens they can act in an active way for a more just and humane society. We conclude that this work was very significant in the social and educational environment, because it made it possible to show that the function of the school besides bringing to the students the systematized knowledge can take the knowledge and the work developed by them beyond the walls of the school making them feel protagonists of their learning.*
KEYWORDS: *multiliteracies; playlist; reading; writing; textual production.*

1 Introdução

Este artigo intitulado Práticas de multiletramentos no ensino fundamental[46] insere-se na área de concentração Linguagens e Letramentos do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Pós-graduação *Stricto Sensu* ofertada pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Câmpus Universitário de Sinop. Dessa forma, diante dos objetivos do Programa, é importante no âmbito do PROFLETRAS, propor estudos e pesquisas que promovam o desenvolvimento da competência discursiva dos educandos. A competência discursiva é entendida por

[46] Este artigo é um recorte da dissertação intitulada Multiletramentos em sala de aula: a *playlist* comentada como ferramenta de aprendizagem da leitura e da escrita, desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus Universitário de Sinop-MT, sob a orientação da Profa. Dra. Albina Pereira de Pinho Silva, coautora neste texto.

Bakhtin (2011) como um enfoque discursivo-interacionista. O autor insiste na dimensão social dos fatos de linguagem, por isso considera o enunciado como o produto da interação social, visto que cada palavra é definida como produto de trocas sociais, em um dado contexto que constitui as condições de vida de uma dada comunidade linguística.

Diante disso, é importante que o professor de Língua Portuguesa privilegie, em sala de aula, aspectos que serão úteis para a vida do educando em suas práticas sociais. Portanto, é essencial que a organização do trabalho pedagógico tenha como centralidade as práticas de uso da linguagem. Uma escuta, uma leitura e uma produção de textos que considerem o texto em situação real de uso, ou seja, o texto em pleno funcionamento nas práticas sociais.

Esse é o foco deste artigo: enfatizar que as práticas de leitura e escrita na produção da *playlist* comentada aliadas ao uso de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) – multiletramentos - andam juntas no processo sociocomunicativo dos educandos.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) são equipamentos eletrônicos que se integram em bases tecnológicas, possibilitando a partir de equipamentos, programas e mídias, a associação de diversos ambientes e indivíduos numa rede, facilitando a comunicação entre seus integrantes, ampliando as ações e possibilidades já garantidas. Com os avanços dos recursos já existentes e das tecnologias de acesso à internet móvel (*tablets* e *smartphones*), a denominação "Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação" (TDIC) ganha corpo e destaque. Para Correia e Santos (2013), a denominação diz respeito aos procedimentos, métodos e equipamentos usados para processar a informação e comunicá-la aos interessados. Os autores apontam, ainda, que as TDIC agilizaram o conteúdo da comunicação, através da digitalização e da comunicação em redes (*internet*) para a captação, transmissão e distribuição das informações, que podem assumir a forma de texto, imagem estática, vídeo ou som. O uso das TDIC e a maneira como as organizações públicas e privadas, indivíduos e setores diversos da sociedade as utilizaram influenciaram profundamente a sociedade atual. Esclarecemos que essa é a nomenclatura que utilizaremos ao longo deste texto.

Nas inúmeras situações sociais de exercício da cidadania que se apresentam aos educandos fora dos muros da escola, seja na busca por emprego, as tarefas profissionais, na defesa de seus direitos e opiniões, os educandos serão avaliados, em outros termos, aceitos ou discriminados à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências da fala e de adequação às características próprias da oralidade. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e escuta em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), documento elaborado pelo Ministério da Educação, defendem aspectos do ensino da língua materna, traçando as concepções para o letramento infantil como se vê em sua apresentação.

> O domínio da língua, oral ou escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997, p. 15).

Portanto, percebe-se que o exercício efetivo da cidadania e o processo de apropriação de conhecimentos se dão mediante o processo de apropriação da leitura e da escrita. Nesse sentido, este artigo procurou, também, o alcance de respostas para os seguintes questionamentos: Como as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) podem ser inseridas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita sob a perspectiva dos multiletramentos? Quais as estratégias de uso das tecnologias podem potencializar as práticas de leitura e escrita dos educandos?

São de extrema importância as práticas de multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa para a formação de um cidadão crítico e ativo na sociedade, e é necessário ter em mente que ler e escrever são habilidades essenciais no exercício da cidadania. Um cidadão que lê e escreve com competência é um cidadão mais ativo, mais consciente e mais livre.

Este artigo é um recorte da pesquisa intervencionista que tem como tema principal a *playlist* comentada como ferramenta de aprendizagem da leitura e da escrita e foi desenvolvida com educandos do nono ano 'A' do Ensino Fundamental da Escola Estadual André Antonio Maggi, situada em Feliz Natal/MT.

2 A leitura e a escrita como prática social

A alfabetização e o letramento têm sido questões bastante discutidas pelos estudiosos que se preocupam com a Educação. Esses temas perduram, não perdem a atualidade, continuam ao longo do tempo, presentes em periódicos, congressos, seminários, conferências; ou seja, temas que não podem ser esgotados, pois ainda são polêmicos e tratam de problemas não resolvidos – o reiterado fracasso em alfabetizar e letrar as crianças brasileiras. Já que há muitas décadas se observam os mesmos desafios de aprendizagem, as inúmeras reprovações e a evasão escolar.

Atualmente, Cagliari (2009, p. 5) afirma que "essa questão vêm recebendo atenção especial da parte dos órgãos oficiais, os quais, entretanto, não têm obtido resultados expressivos em suas tentativas de solucionar os problemas citados".

Não se pode dizer, também, que a escola de antigamente era em tudo melhor que a atual, precisamos ter em mente que muitas coisas mudaram em relação ao ensino-aprendizagem do século passado, principalmente as questões relacionadas à tecnologia e ao acesso à informação. Os problemas e mazelas de nossa educação são centenários e se agravaram ainda mais quando a escola se tornou quantitativamente democratizada, porém não se preparou para a heterogeneidade de sua clientela que se ampliou.

Assumimos a concepção de leitura como prática social: um instrumento de aprendizagem do educando, que necessita da mediação do professor para alcançar níveis desejáveis de compreensão. Poderíamos elencar muitos motivos que levam à falta do hábito de leitura entre os jovens brasileiros: pouco ou nenhum hábito familiar de ler, grande interesse pelos novos meios de informação, falta de estímulo em casa e também na escola. Contudo, neste momento, nos concentraremos no papel da escola, hoje em dia deficitário, na formação de leitores competentes.

Precisamos destacar, ainda, que nesta proposta de intervenção na escola, a maioria das atividades propostas na pesquisa não determinava o como fazer, os procedimentos de realização das atividades foram construídos em grupo e o professor nesse processo, um mediador. Subverter as relações de poder é um dos aspectos dos multiletramentos, ou seja, o professor não é a autoridade máxima, mas um agente que

oportuniza aos educandos a construção do conhecimento e deve ainda neste percurso fazer uso das novas tecnologias.

Não bastasse o fato de o uso das TDIC permitirem que os sujeitos da periferia entrem em contato com práticas de texto antes restritas aos grupos de poder, elas ainda possibilitam e potencializam a divulgação desses textos por meio de uma rede complexa, marcada por fluidez e mobilidade, que funciona paralelamente às mídias de massa.

Como assegura Rojo (2013, p. 8):

> Vivemos na era das linguagens líquidas, a era do *networking*, ou relacionamento. [...] Falamos em mover o letramento para os multiletramentos. Em deixar de lado o olhar inocente e enxergar o educando em sala de aula como nativo digital que é: um construtor-colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas.

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver, normalmente envolverá, o uso das TDIC, ou seja, novos letramentos, mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência dos educandos, isso quer dizer, cultura popular, cultura local e de massa e também de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, sejam valorizados ou desvalorizados. Além disso, trabalhar com os multiletramentos a partir das culturas de referência dos educandos implica a imersão em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte dos educandos.

É preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e Rojo (2013, p. 7) "[...] também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas".

A mediação do professor é fundamental na tarefa de ensinar a ler e escrever e as tecnologias estão à disposição da educação, os professores precisam trazê-las para o interior da sala de aula, utilizá-las como já foi mencionado como ferramenta pedagógica para inserir o educando no mundo letrado. E o trabalho com projetos, sequências e protótipos didáticos planejados sistematicamente pelo professor de Língua Portuguesa é uma possibilidade de concretizar essa inserção das TDIC nas práticas de sala de aula.

> Se a escola não inclui a internet na educação das novas gerações, ela está na contramão da história, alheia ao espírito do tempo e, criminosamente, produzindo exclusão social ou exclusão da cibercultura. Quando o professor convida o aprendiz a um site, ele não apenas lança mão da nova mídia para potencializar a aprendizagem de um conteúdo curricular, mas contribui pedagogicamente para a inclusão desse aprendiz na cibercultura. (SILVA, 2005, p. 63).

É importante que todos os profissionais da área de linguagem reconheçam que a leitura e a escrita estão nas telas dos computadores, nas telas dos celulares e *tablets* dos educandos e que através dessas ferramentas eles podem produzir conhecimento e se apropriar de novas aprendizagens. As tecnologias digitais da informação e da comunicação estão trazendo mudanças importantes não apenas no mercado de trabalho, mas também nas práticas de leitura e escrita.

A sociedade atual não nos permite ficarmos mais afastados das tecnologias, elas podem ser fortes aliadas no processo de aprendizagem na escola, no entanto, para que sejam utilizadas é preciso uma mudança na atitude por parte dos professores frente a essas novas formas de abordagens dos conteúdos, no sentido de não refutá-las.

2 Procedimentos didáticos de intervenção: as etapas do protótipo didático

Este estudo inscreve-se nos pressupostos do método de pesquisa qualitativa. Essa, por sua vez, responde a questões muito particulares, ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado.

Dada a peculiaridade do objeto de estudo, o percurso investigatório pautou-se também nos princípios da pesquisa-ação, visto que é definida por Thiollent (1985, p. 14) como "[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou ainda, com a resolução de um problema coletivo, onde todos *os* pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo e participativo".

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". A autora destaca, ainda:

> [...] o objetivo com esse protótipo didático é levar os aprendizes a compreenderem como a construção de significados não depende apenas de um processo de decodificação da escrita (ou de outras modalidades), mas do contexto de elaboração da obra, da situação e modalidade de produção, dos objetivos do autor, do momento em que ela é lida e ressignificada segundo esse novo tempo histórico, seus novos leitores e as situações de leitura, inclusive, segundo as novas práticas digitais, multimodais e multimidiáticas de letramentos. (ROJO, 2012, p. 183).

O Protótipo Didático (PD) foi constituído por quinze etapas didáticas com a finalidade de abordar os gêneros discursivos utilizados para a produção da *playlist* comentada até a etapa de divulgação na rádio local: trabalhamos com os educandos a análise de letras de canção e eles produziram roteiros para a produção das *playlists*.

Pensando no processo de planejamento, na produção e compartilhamento da *playlist* comentada dos educandos, desenvolvemos o PD, como já mencionado, composto por quinze etapas as quais compartilhamos a seguir:

1. Pesquisa com a turma sobre o acesso à internet: esse procedimento teve como objetivo conhecer a realidade de cada educando relacionado ao acesso e uso das TDIC;
2. Explicar aos educandos o que é uma *playlist* comentada, compartilhando com eles modelos de *playlists* comentadas: nem todos os educandos sabiam o que é uma *playlist* comentada e mostrar os modelos de *playlists* serviu para que eles tivessem clareza sobre o que estavam prestes a produzir;

3. Conversar com os educandos sobre suas preferências musicais, seu costume (ou não) de ouvir músicas, sobre os gêneros musicais e compositores que costumam ouvir, etc.: o objetivo deste passo foi o de conhecer melhor os gostos musicais dos educandos e descobrir se o projeto de intervenção envolvendo música seria ou não de interesse deles;
4. Definir o tema da *playlist* comentada. A seleção das três músicas precisava ser baseada em um tema determinado. Este procedimento possibilitou que os educandos exercessem a curadoria, elegendo, assim, um critério para a seleção e organização da *playlist*. Cada grupo escolheu um tema. A turma de 37 alunos foi composta de 8 grupos, portanto, 8 temas;
5. Explicar as características do gênero letra de canção. Este passo teve o propósito de mostrar-lhes que as músicas que eles escutam possuem uma letra, ou texto, com um objetivo e esse texto é a letra da canção, que é um gênero textual.
6. Ir até o laboratório de informática da escola para escolher as canções. O objetivo desta etapa foi o de proporcionar aos educandos um momento de descontração orientada, onde precisaram escutar com atenção às letras das músicas e decidir se estavam ou não relacionadas ao tema de suas *playlists*. Infelizmente não foi possível utilizarmos o laboratório de informática, porque a escola estava sem internet durante essa semana, então utilizamos os aparelhos celulares dos próprios educandos.
7. Fazer o *download* das canções. As músicas precisaram ser baixadas, para, posteriormente, serem editadas no *Audacity*, *software* utilizado para a edição do material em áudio. Os educandos fizeram o *download* em seus dispositivos móveis.
8. Buscar informações sobre as canções e respectivos compositores. O propósito deste passo do protótipo didático consistiu em buscar informações que tornem o roteiro o mais interessante possível, com informações significativas ao público ouvinte. Apresentações, relatos e comentários para escrever o roteiro, posteriormente, de forma semelhante a um programa musical de rádio. A pesquisa foi realizada por meio dos aparelhos celulares dos próprios educandos.
9. Analisar criticamente as letras das canções e conversar com os educandos a respeito. Importante para que os educandos não escolhessem músicas cujas letras não estivessem relacionadas ao tema escolhido pelo grupo, este momento do protótipo didático teve como propósito o desenvolvimento das habilidades de leitura dos educandos, tais como localização de informações explícitas, realização de inferências, estabelecimento de relações de intertextualidade, de relações entre o verbal e o não verbal, entre outras, na compreensão das canções, seja para decidir se pode ou não ser incluída em uma dada *playlist*, seja para refletir sobre que comentários sobre ela são pertinentes.
10. Produção do roteiro, registrando os comentários referentes a cada música e compositor. Momento crucial de produção escrita por parte dos educandos que teve como objetivo desenvolver as habilidades relacionadas às práticas de descrever, explicar, apreciar, comentar e argumentar dos educandos.
11. Realizar a "correção" dessa escrita através de uma retextualização, de forma a adequar o texto a uma fala semelhante à de um programa de rádio. Este momento contribuiu para que os educandos desenvolvessem habilidades ligadas ao uso da linguagem oral pública, mais especificamente, relacionadas à locução de programas de rádio.

12. Fazer a roteirização da *playlist* no editor de texto. Este passo do protótipo didático teve como propósito promover situações em que os multiletramentos fossem ampliados, do ponto de vista de contemplar diferentes linguagens e mídias, possibilitando a formação de um usuário de ferramentas competente, um analista crítico, que compreende implícitos e escolhas feitas, e um sujeito que use tudo isso de forma transformadora, para efetivar seus projetos comunicativos.
13. Gravação da *playlist* com suporte do programa *Audacity* em três momentos, primeiro: antes da gravação, com o objetivo de familiarizar-se com o texto lendo-o em voz alta;
14. Segundo momento de gravação: durante a gravação, gravação propriamente dita;
15. Último momento de gravação; após a gravação, com o objetivo de fazer a limpeza dos ruídos, cortes e acréscimos necessários.

Esta pesquisa caracteriza uma promoção de situações em que os educandos foram mais protagonistas e interagiram com a diversidade, com as diferenças de forma respeitosa, além de terem vivenciado situações em que os multiletramentos foram ampliados, tanto do ponto de vista de contemplar diferentes culturas, como do ponto de vista de contemplar diferentes linguagens e mídias, possibilitando a formação de um usuário fluente digital, um 'analista' crítico, que compreende implícitos e escolhas feitas, e um sujeito que use tudo isso de forma transformadora para efetivar seus projetos comunicativos.

Os educandos tiveram, também, a oportunidade de se apropriarem de critérios de apreciação estética e desenvolver habilidades ligadas ao uso da linguagem oral, mais especificamente relacionadas à locução de programas de rádio.

Com referência a essa proposição, Rojo (2012, p. 8) argumenta que "essas propostas de ensino deveriam visar aos letramentos múltiplos, ou aos multiletramentos, e deveriam abranger atividades de leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos em enfoque multicultural". A autora acrescenta:

> Essa visão de texto decorre das novas práticas de leitura e escrita proporcionadas pelas TICs, o que tem demandado novas reflexões sobre as situações e as práticas de letramento escolar. As TICs podem gerar importantes efeitos para o processo de escolarização, principalmente, porque permitem e facilitam muitas possibilidades de trabalho em contexto escolar. Um protótipo didático pode ser trabalhado a partir de várias mídias que não somente a impressa e, algumas delas, mais próximas das atividades cotidianas dos alunos, como determinados gêneros de vídeos e canções, que podem ser acessados pelos meios digitais na internet. (ROJO, 2012, p. 182).

No processo de produção de uma *playlist* comentada, o educando teve que explicitar seu critério na escolha do tema, porque toda *playlist* supõe um critério de organização das canções, pois ele precisou, durante a apresentação, fazer comentários sobre as canções escolhidas. Selecionar com base em algum critério é se colocar no lugar de um curador, de alguém que seleciona alguns, entre outros, de acordo com um critério e visando um determinado objetivo.

No caso da escola, como um dos objetivos é qualificar a voz dos educandos na direção de desenvolver critérios de apreciação estética, nesse caso, o critério não pôde ser simplesmente 'músicas que eu gosto'. A ideia é que o educando justifique melhor o porquê gosta da canção e o motivo pelo qual a música foi selecionada para composição

de sua *playlist*. A decisão por saber se determinada canção é ou não adequada para fazer parte de sua *playlist* envolve diferentes habilidades de leitura, como: apresentar, descrever, informar e comentar, essas são ações que também supõem várias habilidades linguísticas, que podem assim ser trabalhadas de forma contextualizada.

Ter o que falar sobre as canções, em geral, implica na busca e seleção de informações, os educandos precisaram perceber que as músicas selecionadas foram escritas por um determinado cantor, que ocupava determinada posição social em uma determinada época e que esse autor-compositor tinha um objetivo ao compor tal letra, ou seja, defendeu através da letra de sua música seu ponto de vista.

Além disso, os educandos fizeram uma retextualização, de forma a adequar o texto a uma fala semelhante à de um programa de rádio. Gravar a fala também supõe encontrar o ritmo, o volume e a intensidade de voz adequada, o que requer certa experimentação e também contribui com o desenvolvimento de habilidades de uso público da linguagem oral. A edição do resultado final possibilitou, ainda, que os conhecimentos técnicos mobilizados na edição de áudios tenham sido trabalhados de forma contextualizada.

Esse processo de edição de áudios e retextualização para o programa de rádio foi de extrema importância para esta pesquisa e, principalmente para os educandos, uma vez que o produto final foi compartilhado na rádio local de Feliz Natal. Esse procedimento é relevante, pois os educandos gostam de fazer atividades que cheguem ao conhecimento de outras pessoas, gostam de fazer trabalhos que não são vistos apenas pelo professor com o único objetivo de serem avaliados.

Essa *playlist* comentada foi compartilhada de diferentes formas. Isso é pensar a escola e as práticas de multiletramentos para além dos muros da escola. O produto final realizado pelos educandos foi levado para fora, foi socializado, disponibilizado, publicado, ou seja, compartilhado com toda a comunidade. Esse tipo de trabalho precisa ganhar visibilidade, porque é uma forma de valorizar o potencial que os educandos têm e, ao mesmo tempo, significa apostar na capacidade de criação e invenção deles, de modo a favorecer e valorizar o protagonismo no processo de apropriação de novas práticas de letramentos.

4 Considerações finais

O professor de Língua Portuguesa, enquanto agente de letramento, é um andaime para que o educando tenha suas competências de leitura e escrita aprimoradas. É fundamental que a participação do professor de Língua Portuguesa esteja focalizada na criação de espaços coletivos para a ação pedagógica comum, na multiplicidade de linguagens e de novos códigos que provocam, na escola, a adoção de outros comportamentos.

Além disso, é essencial que o professor de Língua Portuguesa tenha um conhecimento profundo das características do ler e do escrever na sua área de atuação. Depois do desenvolvimento desta pesquisa de intervenção, está claro para nós que o professor é o principal mediador de leituras e escritas significativas, promotoras do crescimento pessoal e social de cada educando. Podemos afirmar que professores leitores, professores capazes de fazer a sua escrita, a sua comunicação com o mundo, são a chave de qualquer possibilidade de mudança nas práticas tradicionais e repetitivas de leitura e de escrita na escola.

É o professor que apresenta o que será lido, é ele quem auxilia a interpretar e a

estabelecer significados. Cabe a ele criar, promover experiências e situações novas e manipulações que conduzam à formação de uma geração de leitores capazes de dominar as múltiplas formas de linguagem e de reconhecer os variados e inovadores recursos tecnológicos, disponíveis para a comunicação humana presentes no cotidiano. E como isso se concretiza? Através de projetos de letramento, ou seja, sequências didáticas ou protótipos didáticos, que é o caso do presente artigo, que ao mesmo tempo levam em consideração diferentes mundos de letramento, as práticas de prestígio e as práticas locais de uso da escrita.

Esses projetos ou protótipos precisam se organizar em torno de processos de ensino-aprendizagem que assegurem aos sujeitos envolvidos a sensibilização para o reconhecimento e uso de gêneros textuais discursivos que movimentam, mobilizam e emergem dessas práticas. Assim a divulgação de *playlists* comentadas na rádio local e em redes sociais como projetos de letramento midiático pôde contribuir para ampliar o acesso dos educandos às práticas de uso consciente dos textos.

Dentre os inúmeros papéis que a escola pode desempenhar, a formação de leitores plenos é imprescindível, já que leitura e escrita constituem-se como competências não apenas de uso, mas igualmente de interação social e compreensão da vida em sociedade.

Podemos afirmar, também, que trabalhar com a leitura e escrita na escola hoje é muito mais que trabalhar com alfabetização ou os alfabetismos: é trabalhar com os letramentos múltiplos, com as leituras múltiplas – a leitura na vida e a leitura na escola – e que os conceitos de gêneros discursivos e suas esferas de circulação podem nos ajudar a organizar esses textos, eventos e práticas de letramento. É enfocar, portanto, os usos e práticas de linguagens para produzir, compreender e responder a efeitos de sentido, em diferentes contextos e mídias.

Trata-se então, de garantir que o ensino desenvolva as diferentes formas de uso das linguagens e das línguas. Para participar de tais práticas com proficiência e consciência cidadã, é preciso também que o educando desenvolva certas competências básicas para o trato com as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista.

A problemática deste artigo questiona como as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) podem ser inseridas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita sob a perspectiva dos multiletramentos? Esse questionamento é muito importante, pois com o aumento gradativo das tecnologias na educação, a preocupação, além da infraestrutura básica necessária para a implementação na escola desses aparatos tecnológicos, passa a ser a discussão e necessidade do uso pedagógico da informática na educação visando à melhoria do desenvolvimento da aprendizagem dos educandos. Principalmente agora no século XXI, um século em que a educação está envolta com tecnologias de variadas amplitudes, encontrando-se o educador diante de diferentes e novas possibilidades de atuação junto ao educando. Straub (2009, p. 101) diz:

> O uso das TICs no processo educacional é uma realidade. Apresenta-se como importante para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno [...] no uso de seus direitos. Precisa ser entendida pelos gestores educacionais e pelos governos federal, estadual e municipal, como ponto importante e fundamental. Entendimento que se expressará através de atitudes e ações políticas, pedagógicas e financeiras. Entendemos que o uso da informática na realidade escolar brasileira pode se efetivar positivamente e continuamente, se estiver composta de: vontade

> política de desenvolvimento educacional nacional, e não só vontade política de um ou outro governo; da implementação e manutenção da infraestrutura mínima necessária, ou seja, abrangendo os aspectos físicos, financeiro e pedagógico.

Apesar disso, muitas das escolas públicas, em pleno século XXI, não têm número suficiente de computadores nem acesso adequado à internet para pesquisa nem dos educadores nem dos educandos. Sabemos que não podemos eximir o governo de suas responsabilidades para com a educação, por outro lado, são os professores que estão *in loco*, ou seja, no chão da sala de aula. Não podemos ficar esperando pela boa vontade dos gestores públicos. Esses procedimentos, quando ocorrem, são extremamente lentos.

Como percebemos no desenvolvimento desta pesquisa de intervenção, uma alternativa é contar com a cooperação dos educandos no uso de seus próprios aparatos tecnológicos. Como demonstrou o questionário feito no primeiro passo do presente protótipo didático. Uma parte significativa dos educandos têm aparelhos de celular com acesso à internet, e a maioria está disposta a auxiliar aqueles que não têm.

Respondendo ao outro questionamento desta pesquisa de intervenção, no que diz respeito ao seguinte: Quais as estratégias de uso das tecnologias podem potencializar as práticas de leitura e escrita dos educandos? Podemos dizer que o percurso teórico-metodológico utilizado no desenvolvimento deste trabalho mostra a busca pela associação entre teoria e prática ao que se refere à utilização dos gêneros textuais na escola aliados a tecnologia.

Nesse sentido, o uso da experiência em sala de aula do gênero textual letra de música combinado ao conhecimento teórico a respeito dos gêneros em si e da importância de sua utilização na escola, organizados e planejados por meio de um protótipo didático, articulado ao uso das TDIC, nesse caso o *Audacity*, possibilitou perceber melhorias na qualidade dos textos produzidos pelos educandos assim como uma melhor compreensão dos textos a eles apresentados, ou seja, a *playlist* comentada foi uma estratégia significativa como ferramenta para a aprendizagem da leitura e da escrita.

O uso da letra de canção trabalhada da forma que foi mostrada nesta pesquisa, é uma entre milhares de possibilidades de se utilizar os gêneros discursivos nas aulas de Língua Portuguesa por meio de estratégias de ensino que fogem ao tradicionalismo, transformando o processo de ensino e aprendizagem em algo mais agradável e dinâmico, pois o discente precisa ver sentido naquilo que estuda na escola. Além do mais, a música no contexto escolar tem a finalidade de ampliar e facilitar a aprendizagem do educando, pois ensina o indivíduo a ouvir e a escutar de maneira ativa e reflexiva.

Concluímos que este trabalho foi muito significativo no meio social e educacional, pois possibilitou mostrar que a função da escola além de possibilitar aos educandos o conhecimento sistematizado, pode levar o conhecimento e o trabalho desenvolvido por eles para além dos muros da escola, fazendo-os sentirem-se protagonistas de seu aprendizado.

Enfim, o trabalho com *playlist* comentada pôde proporcionar a consideração da voz dos educandos, seus gostos, seus valores e suas opiniões, bem como ter a oportunidade de se constituírem protagonistas, além de se sentirem importantes durante todo o processo. Dessa forma, a proposta se insere na perspectiva de trabalho com os multiletramentos, na medida em que pode contemplar diferentes culturas, linguagens e mídias.

Referências

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais** (1ª à 4ª série). Brasília: MEC/SEF, Língua Portuguesa, v. 2, 1997.

CAGLIARI; L. C. **Alfabetização e linguística.** São Paulo: Scipione, 2009.

CORREIA, R. L..; SANTOS, J. G. A Importância da tecnologia da informação e comunicação (TIC) na educação a distância (EAD) do ensino superior (IES). **Revista Aprendizagem em EAD.** Taguatinga, v. 2, p. 1-16, nov. 2013

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Editora Atlas S.A., 2002.

GUEDES, Paulo Coimbra Inn**. Ler e escrever:** compromisso de todas as áreas*.* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R.; [et al.]. **Escola conectada:** os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SILVA, Marco. Internet na escola e inclusão. In: Secretaria de Educação à Distância. **Integração das tecnologias na educação.** Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

STRAUB, S. L. W. **Estratégias, desafios e perspectivas do uso da informática na educação:** realidade na escola pública. Mato Grosso: Editora UNEMAT, 2009.

PROCESSOS IDENTITÁRIOS DE JOVENS ALUNOS NA PÓS-MODERNIDADE: REFLEXOS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Betsemens Barbosa de Souza MARCELINO
Universidade do Estado de Mato Grosso

RESUMO: Pensar nas grandes transformações econômicas e políticas significa pensar também nas transformações que o próprio homem tem atravessado. O processo de formação do sujeito em sua relação com os elementos de uma nova realidade, portanto, passa a despertar grande interesse investigativo, não apenas em razão de um saber cumulativo, mas sim pela busca de ações concretas que venham trazer resultados positivos no espaço escolar, em prol de uma educação comprometida com a transformação da realidade social (FREIRE, 1970/ FAIRCLOUGH, 2003). Para tanto, retrata-se aqui a evolução histórica dos significados atribuídos ao termo identidade, tomando como base os estudos de Stuart Hall (2006). Serão abordados também os contextos de deslocamento das identidades, ainda sob a visão de Hall, mas, também de Zygmunt Bauman (2001). Discute-se o processo identitário sob o viés das teorias de Manuel Castells (1999) e Luiz Paulo da Moita Lopes (2003) em um contexto de globalização ou modernidade líquida (BAUMAN, 2001). Finalmente, são tecidas algumas considerações a respeito do perfil deste aluno pós-moderno refletido na realidade das aulas de Língua Inglesa, apresentando-se propostas (meios) a serem utilizados como ferramentas na sala de aula, tendo como referência abordagem multilíngue de ensino (Dufva e todos, 2011) que sob os preceitos filosóficos de Mikhail Bakhtin oferecem o dialogismo como uma alternativa à visão monológica que tem embasado o processo de ensino/aprendizagem. Assim, este estudo revela alguns gêneros como canção, memes, perfis sociais, mensagem e/ou áudio de whats app, canais do youtube e outros que parecem funcionar melhor no que tange ao lidar com este novo perfil de cidadão, auxiliando-o no desenvolvimento de uma consciência crítica enquanto agente transformador de sua realidade.
PALAVRAS-CHAVE: identidade; pós-modernidade; ensino-aprendizagem; língua inglesa.

ABSTRACT: *Thinking about the great economic and political transformations means also thinking about the transformations that man himself has gone through. The educational process of the subject in its relationship with the elements of a new reality, therefore, arouses great investigative interest, not only for a cumulative knowledge, but also searching for concrete actions that will bring positive results in the school space, in favor of an education committed to the social reality transformation. (FREIRE, 1970/ FAIRCLOUGH, 2003*). *For this reason, based on Stuart Hall's (2006) studies in this paper is taken the historical evolution of the meanings attributed to the term identity*. *The contexts of identity shifting will also be addressed, still under Hall's vision, but also by Zygmunt Bauman (2001). In the context of globalization or liquid modernity (BAUMAN, 2001), we discuss the identity process under the bias of the theories of Manuel Castells (1999) and Luiz Paulo da Moita Lopes (2003). Finally, some considerations are presented about this postmodern student profile that reflects in the reality of the English language classes, being presented proposals (means) to be used as tools in the classroom, using as a reference the multi-lingual teaching approach (Dufva et all, 2011) that under the*

philosophical precepts of Mikhail Bakhtin offer dialogism as an alternative to the monological vision that has supported the english teaching / learning process. Thus, this study reveals some genres such as song, memes, social profiles, youtube channels and others that seem to work best in dealing with this new citizen profile, assisting him in developing a critical awareness while transforming agent of his own reality.
KEYWORDS: *identity; postmodernity; teaching-learning; English language.*

A crise estrutural da sociedade tem provocado mudanças desestabilizadoras, especialmente na vida daqueles que, por natureza, já estão passando por uma fase de transição, como é o caso dos adolescentes. Dependendo de quem será o "outro" nas relações sociointeracionais, os resultados podem tender para um lado não tão positivo. Isto porque o jovem está sempre sob constante pressão por grupos, e da sociedade em geral, para se encaixar em um perfil desejado, principalmente no que tange ao contexto consumista, para que se tenha um corpo perfeito, use produtos da moda, seja descolado, e assim por diante.

A escola então receberá o reflexo de todas estas mudanças e torna-se simplesmente impossível fingir que isto não afeta a razão de ser de tal instituição, e pior ainda, seria a tentativa de manter em funcionamento um modelo que já não atenda ao padrão estabelecido da atual sociedade. Mas, de acordo com o caráter socioconstrucionista das construções identitárias (MOITA LOPES, 1996), as pessoas constroem significados a partir da relação de troca com seus semelhantes, no contínuo processo de tentativa de compreensão da vida a sua volta, sendo o discurso mediador deste processo sociointeracional. Assim, pensando na abordagem da ACD de que a relação dialética do discurso é definida enquanto prática de representação (plano ideológico), mas também como um meio de ação (plano político) pela qual transformações são estabelecidas, medidas pautadas na linguagem tornam-se ideais para se empreender mudanças sociais.

Identidade, identidades, formação identitária, identificações. São todos termos comumente utilizados nos recentes trabalhos que tratam de compreender a formação humana e todas suas implicaturas. Diversos são os autores e estudiosos que se debruçam sobre o assunto (HALL, 2006; BAUMAN, 2001; MOITA LOPES, 2003; CASTELLS, 1999.), e cada qual opta por defini-lo em uma terminologia de acordo com suas convicções. Stuart Hall afirma que:

> As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como sujeito unificado. A assim chamada "crise da identidade" é vista como parte de um processo mais amplo de mudanças, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas, abalando os quadros de referências que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (HALL, 2006, p. 7).

Hall argumenta que esta noção de um sujeito individual, e de sua identidade, nasceu juntamente com as transformações instauradas pela modernidade, sendo ela, então, vista como o motor que pôs em funcionamento o sistema social moderno. Não que antes deste período as pessoas não fossem indivíduos, mas essa individualidade era concebida e vivenciada de forma distinta.

Zygmunt Bauman (2001) chama de modernidade líquida esta nova configuração mundial a qual estamos submetidos. De acordo com o mesmo, a liquefação sempre foi projeto da modernidade, já que a intenção era derreter as sólidas estruturas sociais, velhas e enferrujadas, que tolhiam a liberdade de ação e movimento. O plano era substituí-las por novos sólidos perfeitos e incontestáveis, mas a liberdade conquistada no estágio sólido da modernidade se mostrou apenas como uma possibilidade ao sujeito de escolher um nicho apropriado para se desenvolver e, por fim, seguir as regras e orientações ali já postas.

Este processo de liquefação prosseguiu, atribuindo à modernidade características mais leves e fluídas, tornando a inconstância marca primordial deste novo perfil de modernidade. Neste estágio o indivíduo passa a sentir diretamente sobre seus ombros a responsabilidade da autoconstrução, não mais pautada em grupos de referência. O sujeito torna-se responsável, portanto, por constante vigilância e esforço para manter ao máximo possível os padrões de interação e dependência em um contexto de fluidez.

Hall (2006) vai atribuir à globalização o papel de deslocamento das identidades culturais e nacionais, mas, lembra que este não é um fenômeno recente, pois a modernidade já era inerentemente globalizante, como nos mostra a atuação de seu elemento primordial, o capitalismo, que nunca se pautou em fronteiras nacionais. Uma das principais características da globalização é a compressão espaço-tempo que tem causado efeitos profundos na representação de identidades, já que o senso de localização em um lugar e espaço, presentes e fixos, são influenciados por elementos distantes e "ausentes" e, ainda, este espaço pode hoje ser cruzado em um piscar de olhos. Assim, "à medida que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural." (HALL, 2006, p. 74).

De acordo com Bauman (2001), uma das grandes mudanças que caracteriza a modernidade líquida é a privatização das tarefas e deveres modernizantes. A esperança de aperfeiçoamento não deve ser depositada em um movimento de cima para baixo (políticas governamentais), cada indivíduo deve procurar dentro de si as ferramentas necessárias ao aperfeiçoamento. Quando muito, pode observar exemplos para imitar e lidar, individualmente, com seus problemas, sendo responsável pelas consequências advindas da confiança depositada em tal modelo.

Já Hall (2006) acredita que as interações em escala global permitem novas possibilidades entre o global e local, ou seja, ao invés de substituição em massa, há, na verdade, o processo de novas identificações globais e novas identificações locais. Nesse sentido, pode-se afirmar que há tanto um movimento de fortalecimento de identidades locais, quanto o surgimento de novas formas.

As assertivas de ambos os autores, - o desaparecimento de estruturas fixas, ou referenciais obrigatórios de comportamentos, apregoados por Bauman, e a possibilidade de novas identificações, locais e globais, despidas de ligações geográficas específicas, defendidos por Hall-, mostram-se realidades palpáveis. Olhando, mais atentamente, perceberemos ainda que ambas as conclusões remetem à necessidade de ações individuais para que sejam feitas escolhas em meio às diversas facetas da identidade fragmentada da pós-modernidade.

Luiz Paulo da Moita Lopes (1996) ressalta o papel fundamental da mídia na disseminação dos ideais do novo mundo que vivemos, pois, por meio dela, temas até pouco tempo considerados tabus são repetidamente exibidos, explorados e

reconstruídos sob a ótica de uma nova organização social. No entanto, as mudanças na configuração política, cultural e econômica da estrutura social têm desenvolvido também um número preocupante de ações fundamentalistas, que podem ser entendidas como a tentativa de se manter tradições, por vezes a custo de violências e até mortes, como é o caso dos movimentos homofóbicos.

Esta nova realidade exige um constante pensar reflexivo sobre conceitos até pouco tempo subentendidos como fixos e claros, como a ideia de identidade e comunidade, que já têm apresentado sua face opaca e controversa. Estes dois, de acordo com Moita Lopes, estão ainda atravessados por outros temas como gênero, raça, sexualidade e vida profissional.

Moita Lopes (1996) faz questão de esclarecer que, ao se referir ao processo de construção de identidade, não o faz do ponto de vista de identidade pessoal ou a natureza da pessoa, e sim que se trata de uma construção social por meio de discursos, fator que leva em consideração dois aspectos essenciais no uso da linguagem: a alteridade e a situcionalidade, ou seja, a relação com as outras pessoas do discurso e o contexto em que ocorre a interação. Discurso aqui se refere àquele que Fairclough (2003a) define como sendo concreto e diz respeito a maneiras particulares de se fazer referência a determinadas áreas do conhecimento. Sendo assim, a identidade, para ele é definida como resultado das práticas discursivas nas quais o sujeito está inserido.

Por esta razão, Moita Lopes (1996) filia-se ao pensamento de que seja possível reconhecer na ação de qualquer ser humano um certo "tipo de pessoa", justamente pelo fato de se poder identificar a origem dos discursos dos sujeitos. A possibilidade de filiação a diferentes discursos, de acordo com o momento da interação, permite afirmar também que as identidades são fragmentadas, múltiplas e contraditórias, mas que traços identitários ainda são passíveis de identificação por meio das marcas sócio-históricas encontradas no discurso.

Neste contexto, Manuel Castells (1999) entende por identidade "o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual (ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado." (1999, p. 22). Identidade se constitui, portanto, fonte de significado para o próprio ator, originada e construída por um processo de individuação (autoconstrução). Castells afirma, ainda, que na sociedade em redes, o significado baseia-se em uma identidade primária, autossustentável, que estrutura as demais, assim pode haver identidades múltiplas para um ator coletivo. Ou seja, quanto mais o sujeito esteja envolvido em distintas práticas sociais, mais multifacetada será sua identidade.

O autor chama a atenção para o fato de que se deve ter bem clara a distinção entre identidade e papéis, sendo que a primeira funciona na organização de significados, que podem ser definidos como a identificação simbólica de um ator da finalidade de uma ação praticada. Já os papéis organizam funções definidas por normas que estão estruturadas pelas instituições e organizações sociais, como exemplo o que é ser trabalhador ou o que é ser mãe.

Assim, para Castells, existe a identidade legitimadora, aquela que legitima as fontes de dominação estrutural, tais como: igreja, partidos, entidades cívicas, etc; há, também, a identidade de resistência, aquela que nega as idealizações da primeira, e tenta reconstruir significados em uma forma de defesa de seus ideais, é geralmente encontrada em comunas religiosas, culturais e nacionais; e, por último, a identidade de projeto, que é aquela identidade de resistência que, quando bem projetada e articulada, pode vir a tomar posição de identidade legitimadora.

Castells (1999) afirma que a identidade legitimadora, constituída pela sociedade civil entrou em crise por conta do desaparecimento do Estado-nação e da desintegração da sociedade civil. Assim, as novas comunidades culturais que surgiram a partir destas organizações legitimadoras, mas que passaram a negar sua forma de organização, tornam-se o lugar idealizado para a reconstrução de significados, o que implica na formação de uma nova identidade baseada no princípio da resistência.

Na sociedade em rede, pertencer a uma dessas comunas culturais significa encontrar proteção, abrigo, isolamento e certeza. A formação de tais associações não se dá ao acaso, pelo contrário, se utiliza da materialidade histórica e geográfica para recriar códigos culturais, em forma de resistência, e que atendam às suas necessidades. Basicamente, se posicionam contra três fatores detectados como ameaças: a globalização, a formação de redes e a crise da sociedade patriarcal. Como arma, se fiam na crença de códigos eternos e inquebráveis que se sobrepõem à verdade virtualizada.

Dentre as ditas ameaças, a crise do patriarcalismo se sobressai, posto que representa a estrutura que deu base a todas as sociedades contemporâneas, pois, por mais que signifique a autoridade institucionalmente imposta do homem sobre a mulher e seus filhos, permeia toda organização societal. O avanço nas pesquisas medicinais foi um dos principais fatores que colaborou com a desintegração do patriarcalismo, pois dissociou a heterossexualidade da reprodução de espécies.

Com a crise da família patriarcal e o ainda obscuro processo de formação de novos modelos familiares, os filhos são os que mais têm sofrido as consequências, já que, ao optarem por não conviverem com um parceiro, as mulheres ainda não alcançam sozinhas as condições materiais suficientes para criar seus filhos, e algumas, no afã da autonomia e da sobrevivência, os negligenciam como faziam os homens. Assim, por um lado, pode-se dizer que as novas gerações que estão sendo socializadas fora do padrão tradicional de família estão mais aptas a se adaptarem a novos ambientes e à diversidade de papeis a serem exercidos. Por outro lado, apresentam, também, novas personalidades, mais complexas e menos seguras de si.

Neste caminho, como reivindicar sempre foi uma característica do público juvenil, cada qual procura se aliar a instrumentos que acredita ser a melhor forma de manifestar suas inquietações, mas, por vezes, acabam se perdendo por falta de conhecimento e orientação em relação a como proceder com os problemas enfrentados. Assim, às vezes, fazem parte de uma identidade de resistência, mas não possuem habilidades para torná-la em uma identidade de projeto, de acordo com os conceitos de Manuel Castells.

Em relação à temática aqui discutida, Fairclough (2003a), precursor dos ideais teóricos defendidos na presente pesquisa (ACD), opta pelo uso do termo “identificação” em relação à identidade, por ser o que melhor define este processo, pois enfatiza a maneira como as pessoas identificam a si mesmas e como são identificadas pelos outros.

Identificação é um processo complexo, em grande parte devido à necessidade de se estabelecer uma separação entre os aspectos pessoais e sociais da identidade, que Fairclough divide em identidade social e personalidade. O autor ressalta, ainda, que não se deve reduzir tudo ao aspecto social, já que identificação não é puramente um processo textual, muito menos apenas uma questão de linguagem.

Em relação às teorias pós-estruturalistas que definem identidade como efeito de discursos, ou como sendo construída no discurso, Fairclough concorda em parte e apresenta suas ressalvas: primeiramente, no sentido de que as pessoas não são apenas pré-posicionadas em relação às maneiras como participam em eventos sociais e textos;

elas também são agentes sociais que agem, criam e mudam as coisas. Além do mais, nosso engajamento com o mundo tem início muito antes da aquisição da linguagem e continua no decorrer das nossas vidas por meio de processos de identificação, principalmente no que tange à formação da autoconsciência, que é uma condição fundamental para o processo social de identificação e para construção de identidades sociais nos discursos.

No âmbito da identidade social, o autor acredita que algumas distinções também devam ser feitas. Em primeiro lugar, as pessoas são involuntariamente posicionadas enquanto agentes primários no contexto em que nascem, mas, dependendo de seu engajamento e capacidade de reflexão, podem se tornar agentes operacionais, capazes de ações coletivas a fim de transformação social. Nos moldes atuais, poucas pessoas permanecem dentro dos limites de seu posicionamento inicial, mas sua capacidade de transformação depende de sua capacidade de reflexibilidade e vontade de se tonarem agentes engajados com o projeto de mudança social.

A realização da identidade social, em um sentido completo, é uma questão de ser capaz de assumir papéis sociais, mas personificando-os, investindo-os com sua própria personalidade (ou identidade pessoal). O complexo desenvolvimento das pessoas, enquanto agentes sociais, está dialeticamente interconectado com seu amplo desenvolvimento enquanto personalidades.

Assim, para efeito de definição, quando se fala em identidade, ou processo de identificação, este trabalho filia-se à perspectiva de Fairclough, que, de certa maneira, envolve as assunções dos autores supracitados. A identidade, ou identificação, é o resultado da maneira como as pessoas são identificadas pelos demais e como elas mesmas se identificam por meio de processos discursivos, ou seja, envolve tanto uma autoconstrução da personalidade (identidade primária de Castells), quanto uma reformulação das identificações na interação com o outro (momentos de interação discursiva de Moita Lopes, e as várias fragmentações da identidade na pós-modernidade de Bauman e Hall).

Considerando o público desta pesquisa (adolescentes) pode-se dizer que inconstância é a palavra de ordem no mundo juvenil, considerando que os valores da contemporaneidade são maleáveis, o que é moda hoje, amanhã estará ultrapassado, e o jovem está constantemente se "repaginando" para acompanhar o fluxo. Consequentemente, os adolescentes estão cada vez mais propensos a ações que buscam a aprovação do outro sobre si (Dolto 1992), e podemos, claramente, perceber isso, seja no seu modo de vestir, no seu corte de cabelo, no gosto musical, ou mesmo, nas atitudes mais transgressoras.

Marina Rodarte Couto Martins (2011) referindo-se à questão do culto ao corpo na adolescência, afirma que este processo sintetiza exatamente a característica norteadora da contemporaneidade: um sistema consumista que impõe aos indivíduos os modelos de beleza desejáveis e aceitáveis. Sendo assim, para fazer parte, ser aceito, o sujeito deve se adequar aos ditames difundidos, procurar encaixar-se no modelo, deixando de lado qualquer particularidade, ou ideia própria, para se juntar à massa, que tem como parâmetro de inclusão a aceitação de si pelo outro.

De acordo com a autora, alguns estudos sociológicos caracterizam esta cultura do corpo como expressão da crise dos valores referenciais e ideais tradicionais que provocaram a formação de um sujeito vazio, que procura preencher estas lacunas canalizando suas energias na construção da imagem corporal. A juventude eterna é o ideal perseguido, e o adolescente é eleito como representante do perfil almejado.

Para Martins (2011), esta realidade tem causado um efeito devastador na vida dos adolescentes, que além de terem que encontrar uma maneira de lidar com as transformações corporais que estão vivenciando - e para as quais não estão preparados-, ainda precisam lidar com a pressão social de se encaixarem no perfil de corpo desejado, não só entre seus companheiros de idade, mas para os próprios adultos que anseiam tal perfeição. O resultado disso são jovens cada vez mais alienados, consumistas, investidores ativos da sociedade do "ter". O conflito entre a rigidez de um ideal exigente e o desejo individual de uma identidade própria acaba gerando conflitos que levam à exclusão social, ou mesmo à autoexclusão, e está diretamente relacionado a fatores agravantes como depressão e distúrbios alimentares.

A pesquisa de Lima, Castro e Melo (2011) sobre a identificação dos adolescentes, em um contexto de redes sociais, corrobora a presente discussão no sentido de que aponta o *facebook* como um espaço de relacionamento *online,* onde tudo é estrategicamente selecionado para causar boa impressão; as fotos, as frases, o perfil, tudo colabora na construção de uma imagem aceitável. Em um espaço não tão utilizado por estes usuários, os chamados *grupos,* os pesquisadores se depararam com um contexto preocupante, em que adolescentes, por exemplo, fazem defesa à anorexia como um estilo de vida aceitável e normal. No entanto, como exposto anteriormente, este não é nada mais que um reflexo de um processo conflituoso de identificação com os ditames que regem a atual sociedade.

Em meio a crises e desestabilidade, as pessoas tendem a se unir para se sentirem protegidas, e esta realidade é perceptível nos próprios pátios escolares. Mais do que preferência musical e estilos de roupas, é característica própria dos grupos juvenis, cada qual à sua maneira, compartilhar sonhos e desejos de mudança, idealização de uma realidade menos esmagadora. Mas é, exatamente, nestes momentos de busca por identificações que mora o perigo de os jovens se enveredarem por caminhos não tão certos assim, e, na busca por soluções, acabem se envolvendo em um emaranhado de problemas, a exemplo do mundo das drogas e afins.

Moita Lopes (1996), baseado em uma abordagem socioconstrucionista, chama a atenção para fato de que não deve haver uma visão "essencialista" de identidades, pois as pessoas constroem significados, ou seja, atribuem sentidos aos elementos sociais a partir da relação de troca com seus semelhantes, no contínuo processo de tentativa de compreensão da vida a sua volta, tendo o discurso como espaço mediador deste processo sociointeracional. Esta característica apresenta exatamente a possibilidade de mudanças, já que, desde que não faça mais sentido, a pessoa pode optar por um novo estilo de vida, uma nova identidade.

À escola então, fica o papel de apresentar a estes alunos as possíveis ferramentas para o enfrentamento de suas realidades opressoras, e aos mesmos, a partir daí, empenharem-se na constante luta pela transformação em todas suas facetas. Reside aí o caráter crítico, inovador e transformacional da ACD, que não nega o poder dos discursos em estabelecer e manter relações opressoras, mas que também vislumbra uma possibilidade de transformação por meio dos mesmos. A linguagem é um espaço que propicia a manutenção do poder, mas é também o espaço onde ações transformacionais devem ser instauradas, pois o discurso é constituído pela realidade, mas também pode ser constituinte desta.

O gênero canção, por exemplo, pode ser usada em aulas de LI já que se torna o espaço idealizado como refúgio, como proteção, como uma forma de se 'encontrar', fazendo uma ponte entre o mundo real e o imaginário, servindo ao propósito de

assimilação e ressignificação desta realidade. Dependendo do que aconteça no mundo real, o jovem opta por ouvir um determinado tipo de música, e, neste interim, os elementos musicais agem sobre sua percepção reflexiva, fazendo com que ele aplique em sua vida as conclusões aí alcançadas, como bem explicara Vygotsky (19930/1990).

Considerando as recentes discussões em torno da necessidade de uma ação pedagógica que aborde as problemáticas sociais, entende-se que, para obter ensino de qualidade e que vise um resultado efetivo de transformação, é preciso levar em consideração todas as facetas constitutivas da vida do indivíduo em sociedade. Muito mais do que conteúdos e avaliações para validarem o seu desempenho, a escola deveria servir para alcançar resultados que efetivamente trarão frutos a longo prazo. Não se forma meio cidadão, mas é isto que se tenta fazer quando são redobrados esforços na cobrança de conhecimentos decorados e bom comportamento em sala, mas são ignorados os fatores sociais que podem estar provocando o baixo rendimento dos estudantes. Aplicar castigos àquilo que é consequência, e não a causa de um problema, não o resolve, pelo contrário, pode contribuir no agravamento da situação.

Atualmente, muitas teorias e propostas têm surgido no sentido de auxiliar o professor a levar tais questão para o ambiente de sala de aula, no esforço de se preparar este adolescente para lidar com as questões do mundo que o cerca. Roxane Rojo (2012) por exemplo, ao nos apresentar o conceito da *Pedagogia dos Multiletramentos* reforça as assertivas do Grupo de Nova Londres (GNL) no que tange à necessidade de se atualizar as propostas pedagógicas da escola, considerando que os alunos "contavam já há quinze anos com outras e novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, que acarretam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico." (ROJO, 2012, p. 13).

Isto significa dizer que a escola precisa lidar prioritariamente com novos gêneros, novas formas de linguagem que têm atravessado os portões da escola e vêm carregados de referências identitárias. Para Rojo, o multiletramento serve a este propósito principalmente por abordar dois tipos importantes das multiplicidades encontradas em nossa sociedade: "a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição de textos por meio dos quais ela se informa e se comunica." (ROJO, 2012, p. 13). A multiplicidade cultural apontada pela autora coaduna com as questões identitárias aqui debatidas, posto que a mesma defende a visão de que vivenciamos uma hibridação das produções culturais circulantes no espaço social, numa mistura de letramentos (vernaculares e dominantes) e de campos (popular/de massa/erudito) no qual o processo de escolha pessoal deve ser compreendido sob um olhar de *desterritorialização, de descoleção e de hibridação.* (ROJO, 2012, p. 16).

Considerar a língua como muito mais que um sistema de códigos significa, necessariamente, considerá-la em uma perspectiva dialógica. De acordo com Dufva e todos (2011) vem de Mikhail Bakhtin os preceitos filosóficos que oferecem o dialogismo como uma alternativa à visão monológica que tem embasado o processo de ensino/aprendizagem. (MARCELINO, 2015) Dufva e todos asseveram que qualquer língua apresenta essencialmente um caráter "multilíngual" e que assim também o são os indivíduos que dela fazem uso. Apontam que mesmo na chamada "língua mãe" não existe o aprendizado de uma língua em específico, o que o ocorre é a apropriação de recursos semióticos e de suas funcionalidades em determinadas situações, o que possibilita ao falante transitar em diversos ambientes sociais.

Em um contexto multimodal, aprender uma língua significa aprender que os elementos semióticos estão sempre em constante mutação e o desenvolvimento de

novas mídias exige a capacidade de adequação do uso da linguagem. Por esta razão, pode-se dizer que, se aprender a própria língua significa aprender a fazer diversas coisas em diversas situações, o ensino de Língua Inglesa sob a perspectiva multilíngue pode apropriar-se da noção bakhtiniana de gêneros discursivos para um ensino focado no processo de uso significativo dos recursos semióticos, em concomitância com um processo de percepção e compreensão deste uso. (MARCELINO, 2015).

Sendo assim, preceitos da identidade de resistência e identidade de projeto poderão ser amplamente identificados e trabalhados dentro da sala de aula a partir do momento que a comunidade escolar assumir para si o desejo de auxiliar na transformação social, possibilitando ações que auxiliem no processo de formação identitária dos seus alunos, levando em consideração também a realidade por estes vivenciadas além dos portões da escola. Isto se torna possível a partir do momento em que se estabeleça uma ação colaborativa entre professores, alunos, colaboradores e a comunidade em geral. Assim, partindo de um contexto mais amplo, chega-se à compreensão de que cada professor precisa, também, buscar dentro de sua área de atuação, ferramentas que possam fomentar discussões e indicar estratégias de ação para se lidar com situações adversas no contexto do mundo pós-moderno.

No contexto atual de nossas escolas, mesmo naquelas realidades mais distantes dos grandes centros, os alunos já têm a possibilidade de possuírem um smartphone ou outro aparelho com conexão à internet. Sendo assim, há uma diversidade de gêneros mais atuais já são possíveis de serem utilizados nas aulas de LI, no sentido de se obter um ensino mais contextualizado à realidade deste cidadão em trânsito nos espaços glocais da pós modernidade. Em uma breve observação, é possível perceber que gêneros como memes, canais do youtube e os posts das redes sociais são os gêneros textuais multimodais que mais se fazem presentes no cotidiano destes alunos, posto que daí advém grande parte das novas ideias, tendências e "modinhas" que os adolescentes procuram seguir.

Neste sentido, utilizar tais gêneros em sala de aula é também dar a possibilidade de, por meio da linguagem e a partir de algo conhecido de nosso público, propor discussões mais abrangentes que possam projetar possibilidades de mudança pelo viés do engajamento social. Como asseverado pelos preceitos da ACD, o discurso, não só representa o mundo como ele é visto, mas é também projetivo, imaginário, representando possíveis mundos que são diferentes do atual, e entrelaçados a projetos de transformações que tomam direções particulares.

As imagens a seguir são alguns *prints* retirados de vídeos que mostram a prática da utilização de alguns gêneros citados acima nas aulas de L.I, no sentido de se mostrar que metodologias mais pautadas no perfil dos cidadãos atuais pode ser muito eficientes em seus resultados, além de não se restringir apenas à faixa etária dos mais novos, já que os de mais idade procuram também se encaixar nos moldes que estão em voga na sociedade da pós modernindade.



Fig.1 Alunos de 9º ano. Ensino Fundamental. Gênero: receita em vídeo.
Fonte: própria



Fig.2 Alunos de 9º ano. Ensino Fundamental. Gênero: receita em vídeo
Fonte: própria



Fig.3 Alunas do programa Inglês Sem Fronteiras. Gênero: receita em vídeo
Fonte: própria



Fig.4 Acadêmico do curso de Letras.
Gênero: Apresentação pessoal. *Fonte: própria*



Fig.5 Aluno do programa Inglês Sem Fronteiras.
Gênero: Propaganda eleitoral. *Fonte: própria*



Fig.6 Alunos de 9º ano. Ensino Fundamental.
Gênero: canção. Dia dos Pais
Fonte: própria

Em todas as situações nas figuras acima, a L.I serviu de intermediadora nestes momentos comunicativos que são a culminância de um trajeto de preparação linguística e social feita em sala de aula. Além do gênero em si, foram trabalhadas as questões estruturais da língua, bem como discussões em torne de elementos que abrangeriam tais práticas sociais. As figuras 3, 4 e 5 retratam a realidade de pessoas numa faixa etária acima dos 18 anos e, sendo assim, percebeu-se maior disposição para uma postura mais crítica frente aos gêneros propostos. Já nas demais figuras os momentos de execução de uma ação com o uso de uma língua adicional mostraram-se mais conturbados, no sentido de que os alunos demonstravam certo medo em lidar com a língua em si. Talvez este seja resultado da falta de mais trabalhos neste molde serem realizados já nos primeiros anos de contanto com a L.I na escola.

A aprendizagem de uma nova língua está diretamente relacionada a fatores ideológicos e identitários. Pensar um contexto de ensino-aprendizagem LI requer também preocupação com estes aspectos. Neste sentido, as postulações de Bonny Norton (2003, 2010) sobre investimento e comunidades imaginadas oferecem perspectivas viáveis e promissoras. Baseada nos pressupostos de Bourdieu sobre capital cultural, a autora entende que para além de pensar nos termos de "motivação" do aprendiz, deveríamos considerar que se o mesmo "investe" na aprendizagem de uma língua é porque entendem que tal aquisição aumentará o valor de seu capital cultural. Ou seja, o aprendiz o faz pensando nos benéficos retornos simbólicos e materiais que sua ação promoverá. Se não há motivação, não há desejo de investimento. (MARCELINO, 2015).

Conclui-se assim, que ações como estas representadas acima podem ser uma porta de entrada para despertar o desejo do aluno em se engajar e investir nesta identidade projetada na qual o conhecimento desta língua lhe trará retornos positivos. Contudo, as ações em sala de aula devem pautar-se em realizações do aqui e do agora e não apenas em projeções futuras. Aprender uma língua adicional fará muito mais sentido se esta for colocada em prática desde os primeiros momentos. Norton assegura que em um mundo de intenso desenvolvimento tecnológico nossa imaginação terá o tamanho do nosso conhecimento sobre as coisas. Isto abre a possibilidade de que ações de professores de LI possam ser direcionadas de modo a trabalhar as crenças destes estudantes. Instigá-los a pensarem na formação como uma oportunidade de se engajarem efetivamente em ações transformacionais, que visem mudanças sociais por meio da educação.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade.** Trad. Klauss Bradini Gerhardt. São Paulo Paz e Terra, 1999.

DOLTO, Françoise. **A imagem inconsciente do corpo**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

DUFVA, Hanelle; SUNI, Mina. ARO, Mari; SALO, Olli-Pekka. The changing concept of language. **Journal of Applied Language Studies**, v. 5, 1, 2011, 109 – 124. University of Jyväskylä.

FAIRCLOUGH, Norman. Critical and descriptive goals in discourse analysis**. Journal of Pragmatics**, n. 9 p. 739-763, 1985.

_____. **Analysing discourse. Textual analysis for social research**. London: Routledge. 2003a.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

LIMA, Nadia Laguárdia de. CASTRO, Carla de Figueiredo e Siva. MELO, Carolina Marra. A identificação na contemporaneidade: os adolescentes e as redes sociais. **aSEPHallus**, v. 6, n. 12, RJ/ Maio-Outub. de 2011. Disponível em: http://www.isepol.com/asephallus/numero_12/artigo_01.html. Acesso em 20/06/2015

MARCELINO, Betsemens Barbosa de Souza. Revisitando a formação de professores de Língua Inglesa: por uma abordagem multilíngue. **Revista Diálogos: linguagens em movimento.** Ano III, n. I, jan.-jun., 2015

MARTINS, Marina Roudarte Couto. **A imagem corporal do adolescente na contemporaneidade: o culto ao corpo**. Belo Horizonte, 2011. 120f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

ROJO, Roxane Helena R. **Multiletramentos na escola.** Roxane Rojo, Eduardo Moura (Orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2012

VIGOTSKI, L. S. **La imaginacion y el arte ne la infância: ensayo psicológico**. Madrid: Ediciones AKAL S.A. 1990 (Trabalho original publicado em 1930)

PROJETO LEITURA: INTERVENÇÕES ATRAVÉS DE GÊNEROS TEXTUAIS E JOGOS DIDÁTICOS

Eva Vilma PEREIRA
Escola Municipal de Educação Básica Professora Ana Cristina de Sena
Ledir Feyin STEFFEN
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência/CAPES
Rafaela Vieira BRAGA
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência/CAPES

RESUMO: O projeto buscou promover às crianças um atendimento individual para os quais apresentavam dificuldades na leitura vendo que estavam em fase de alfabetização e com necessidade de despertar o prazer pela leitura, estimulando-os por meio de diferentes gêneros textuais e jogos didáticos de leitura, proporcionando a formação de leitores assíduos, auxiliando em seu desenvolvimento sociocultural, interacional e cognitivo para um desempenho melhor no ano escolar em que se encontrava. A escola Municipal de Educação Básica Professora Ana Cristina de Sena juntamente em parceria com as bolsistas do PIBID - Unemat Campus/Sinop desenvolveu um avanço significativo no conhecimento linguístico alfabético nas crianças através de gêneros textuais e jogos didáticos de alfabetização entre outros. Por isso o "Projeto Leitura: Intervenções através de gêneros textuais e jogos didáticos" foi elaborado para os alunos de 4º anos, dos períodos matutino e vespertino, tendo início no mês de abril e seu término em novembro de 2017. Essa defasagem é identificada ano a ano e esgota em sala de aula as possibilidades didático-pedagógicas em alfabetizá-los visto que estão defasados em seus conteúdos. No primeiro momento foi feito diagnóstico de leitura para verificar o nível de conhecimento de leitura em que se encontrava cada aluno, sendo atendidos individualmente na sala de leitura da escola no período de aula em que o aluno frequentava a sala regularmente. Contudo, a maioria das crianças demonstraram descobrir, interagir, socializar e a importância de conhecer os símbolos da escrita e como conhecer o mundo através da leitura. Visto que a realização desse projeto veio favorecer expressivamente o processo de ensino e de aprendizagem e, consequentemente, melhorar o desempenho dos alunos em outras áreas de conhecimento como também a leitura de mundo.
PALAVRAS-CHAVE: leitura; cognitivo; gêneros textuais.

ABSTRACT: *The project here presented sought to offer an individual service to the children who presented difficulties in reading. Considering they were in the literacy phase and with the need to awaken the pleasure by reading, it was necessary to stimulate them through different textual genres and reading didactic games, thus providing the education for they to become regular readers, assisting in their socio-cultural, interactional and cognitive development for a better performance in the school year in which they were. The municipal school named Teacher Ana Cristina de Sena in partnership with the scholarship holders from the PIBID (Program of Scholarship for Beginners Teachers) - UNEMAT/Sinop developed a significant advance when comes to the children' alphabetic linguistic knowledge through the textual genres and literacy didactic games, among others. For this*

reason the " Reading Project: Interventions through textual genres and didactic games" was elaborated for the fourth year students from the morning and afternoon periods, beginning in April and ending in November 2017. This discrepancy is identified year by year and retard the didactic-pedagogical possibilities in the classroom when comes to their literacy since they are lagged in their contents. In the first moment it was made a Reading diagnostic to verify the level of Reading knowledge of each student, they were received individually in the school reading room in the period the student regularly attended school. However, most children have demonstrated knowing how to discover, interact, socialize and be aware of the importance of knowing the symbols of writing and it seems they are prepapred to know the world through Reading. This project execution has significantly favored the process of teaching and learning and, consequently, improved the students' performance in other areas of knowledge as well as reading the world.
KEYWORDS: *reading; cognitive; textual genres.*

1 Introdução

O projeto vem em busca de promover aos alunos um atendimento individual para os quais ainda apresentam dificuldades na leitura vendo que estão em fase de alfabetização e com necessidade de despertar o prazer pela leitura para um desempenho melhor na série que se encontra. Esperamos ajudar a melhorar seu conhecimento linguístico alfabético através de gêneros textuais como parlenda, poesias, trava-língua, fábulas, jogos didáticos de alfabetização entre outros em parceria com os acadêmicos bolsistas do Projeto PIBID-Interdisciplinar (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), UNEMAT *Campus* Sinop, o "Projeto Leitura: Intervenções através de gêneros textuais e jogos didáticos" com alunos dos 5º anos, dos períodos matutino e vespertino em parceria com a Escola Municipal de Ensino Básico Prof.ª. Ana Cristina de Sena, localizada na Rua dos Cambarás, nº 1942, Jardim Novo Estado.

2 Fundamentação teórica

De fato, mundo parece ser feito apenas de coisas que a gente vê nele. Mas existem outras coisas importantes que não vemos a olhos nu. Estas coisas estão inseridas na leitura e na escrita. Elas estão escondidas no meio das letras e só aparecem para quem sabe lê-las e interpretá-las. A todo instante nos deparamos com a linguagem escrita nos exigindo capacidade de interpretação: são revistas, panfletos, cartazes, outdoors, e-mails, blogs, sites e outros; um mundo escrito que se põe diante de nossos olhos, nos caracterizando como verdadeiros leitores ambulantes e, agora, navegantes. Saber interpretar este mundo é condição essencial para viver nele.

Avançamos cada vez mais para uma era digitalizada, onde as informações são transferidas de um indivíduo para outro numa velocidade extraordinária. Jogos digitais, eletrônicos, filmes onde os personagens quase saem da tela, redes sociais online dentre outros são as distrações preferidas das crianças.

Em épocas como esta, difícil é encontrar uma forma de voltar a atenção da criança para algo menos "acelerado" e mais intenso como a leitura. Por isso, tanto a própria leitura quanto a escrita aparecem como objetivos prioritários da Educação Fundamental.

Se a tecnologia tomou conta de nossas vidas trazendo imagens, tons e sons que diariamente invadem nosso intelecto, devemos aceitar com naturalidade que a postura das crianças dos dias atuais seja diferente daquelas do início do século passado. Porém, é

necessário que a escola e a sociedade não desistam da formação de cidadãos lúcidos e capazes de entender o mundo e suas linguagens de forma plural. Se por um lado a escola é um ambiente indicado para intensificar o contato da leitura e a escrita com as novas formas de comunicação acima relacionadas, por outro, é também a leitura, o material primário para uma boa escrita, pois é através das informações adquiridas que o aluno constrói a escrita de boa qualidade, aprende codificar e decodificar, criar e ser crítico.

Nesse contexto, este projeto visou atender algumas necessidades de aprendizagem de alunos no que se refere à leitura, interpretação de textos e sua relação com o contexto social. Essa defasagem é identificada ano a ano e esgota em sala de aula as possibilidades didático-pedagógicas em alfabetiza-los visto que estão defasados em seus conteúdos. O trabalho com a diversidade de gêneros textuais pode oferecer ricas e variadas oportunidades de explorar o texto como unidade de ensino da leitura. Aprender com a variedade de gêneros textuais e jogos didáticos garante ao aluno a oportunidade de conhecer textos que circulam socialmente e através de suas análises, sistematizar convenções de leitura e até ortográficas e gramaticais. A importância desse trabalho é traduzida assim por Carvalho:

> O conto infantil é uma chave mágica que abre as portas da inteligência e da sensibilidade da criança, para sua formação integral. O que fez Andersen o grande escritor universal e imortal foram as estórias ouvidas quando criança. (CARVALHO, 2010, p. 57).

Por outro lado, pode-se afirmar que ainda é tímida nos currículos escolares uma concretização de um pressuposto geral básico, qual seja, o da articulação entre a função social da leitura e o papel da escola na formação do leitor. Se dimensionarmos essa função social como sendo a necessidade do conhecimento e a apropriação de bens culturais, a leitura funciona, em certa medida, um meio e não um fim em si mesmo. Daí a importância do papel da escola em relação à leitura, que é o de oferecer aos alunos mecanismos e situações em que eles aprendam a ler e, com isso, aprendam outras coisas. Neste sentido, é o posicionamento de Braga, sobre a função da escola:

> A escola precisa ser um espaço mais amplamente aberto a todos os aspectos culturais do povo, e ir além do ensinar a ler e a fazer as quatro operações. Precisa investir em bons livros, considerando que a cultura de um povo se fortalece muito pelo prazer da leitura; e a escola representa a única oportunidade de ler que muitas crianças têm. É necessário propiciar nas salas de aula e na biblioteca a dinamização da cultura viva, diversificada e criativa, que representa o conjunto de formas de pensar, agir e sentir do povo brasileiro. O conceito básico de leitura, nesse contexto, passa ser então a produção de sentido. (BRAGA, 1985, p. 7).

Essa produção de sentido, por conseguinte, é determinada pelas condições socioculturais do leitor, com os seus objetivos, seus conhecimentos de mundo e de língua, que lhe possibilitarão a leitura. Nesse sentido, a construção do conhecimento, segundo entendimento de alguns autores como elemento principal, se efetivará pelo hábito da leitura, uma vez inserida e enfatizada no contexto escolar. Afinal, é principalmente através da leitura que os alunos poderão encontrar respostas aos seus questionamentos, dúvidas e indagações, sobretudo no que concerne aos caminhos por onde penetram na construção do seu conhecimento, e não apenas vinculados e

dependentes de uma metodologia tradicional. Este é o norte a ser seguido pela escola: construir o conhecimento através de atividades que estabeleçam relações entre novos conteúdos, conforme ensina Lajolo:

> Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que o autor pretendia e dono da própria vontade, de entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, apud GERIALDI, 1986, p. 91).

Neste universo pode-se explorar os seguintes tipos de textos: a) textos literários ficcionais: São textos voltados para a narrativa de fatos e episódios do mundo imaginário (não real). Entre estes, podemos destacar: contos, lendas, fábulas, crônicas, obras teatrais, novelas e causos. b) textos do patrimônio oral, poemas e letras de músicas. São exemplos: quadrinhas, adivinhas, provérbios, letras de músicas; c) textos com a finalidade de registrar e analisar as ações humanas individuais e coletivas e contribuir para que as experiências sejam guardadas na memória das pessoas. Tais textos analisam e narram situações vivenciadas pelas sociedades, tais como as biografias, testemunhos orais e escritos, obras historiográficas e noticiários; d) textos com a finalidade de construir e fazer circular entre as pessoas o conhecimento escolar/científico. São textos mais expositivos, que socializam informações, por exemplo, as notas de enciclopédia, os verbetes de dicionário, os seminários orais, os textos didáticos, os relatos de experiências científicas e os textos de divulgação científica; e) textos com a finalidade de debater temas que suscitam pontos de vista diferentes, buscando o convencimento do outro. Exemplo: cartas de reclamação, cartas de leitores, artigos de opinião, editoriais, debates regrados e reportagens são exemplos de textos com tais finalidades. f) textos com a finalidade de divulgar produtos e/ou serviços e promover campanhas educativas no setor da publicidade. São exemplos: cartazes educativos, anúncios publicitários, placas e faixas; g) textos com a finalidade de orientar e prescrever formas de realizar atividades diversas ou formas de agir em determinados eventos. Os chamados textos instrucionais, tais como as receitas, os manuais de uso de eletrodomésticos, as instruções de jogos, as instruções de montagem e os regulamentos; h) textos com a finalidade de orientar a organização do tempo e do espaço nas atividades individuais e coletivas necessárias à vida em sociedade. São eles: as agendas, os cronogramas, os calendários, os quadros de horários, as folhinhas e os mapas; i) textos com a finalidade de mediar as ações institucionais. São textos que fazem parte, principalmente, dos espaços de trabalho: os requerimentos, os formulários, os ofícios, os currículos e os avisos; j) textos epistolares utilizados para as mais diversas finalidades. As cartas pessoais, os bilhetes, os e-mails, os telegramas medeiam as relações entre as pessoas, em diferentes tipos de situações de interação; k) textos não verbais. Os textos que não veiculam a linguagem verbal, escrita, tendo, portanto, foco na linguagem não verbal, tais como as histórias em quadrinhos só com imagens, as charges, pinturas, esculturas e algumas placas de trânsito compõem tal agrupamento. Gêneros de todos esses agrupamentos podem circular nas salas de aula, possibilitando que as crianças os reconheçam, compreendam seus usos, suas finalidades, percebam como se organizam, aprendam a usar as estratégias discursivas mais recorrentes.

A importância dessas atividades é reconhecida por Caldas:

> Quando se entende que a principal função do texto é a interlocução, a abordagem textual deve reconhecer as diversidades existentes em tipos de textos, as características que os formam e o contexto em que eles são usados.(CALDAS, 2007, p. 2).

Para ela os gêneros textuais e os jogos didáticos ganham mais importância quando o professor trabalha com aqueles que fazem parte do cotidiano:

> É fundamental que os estudantes compreendam que texto não são somente aquelas composições escritas tradicionais com a qual se trabalha na escola – descrição, narração e dissertação – mas sim que o texto é produzido diariamente em todos os momentos em que nos comunicamos, tanto na forma escrita como na oral. (CALDAS, 2007, p. 3).

Assim, este projeto vem contribuir para a superação dessa situação, elaborando atividades que possam preencher essa lacuna. Essas necessidades educativas, podem ser superadas com planejamento, onde as estratégias e recursos de ensino aprendizagem sejam com atividades diversificadas buscando habilidades necessárias para o domínio da leitura. Serão trabalhadas atividades com a participação de alunos com dificuldade de leitura no processo de ensino e e aprendizagem, com métodos lúdicos. Ao trabalhar a construção dessa competência, espera-se que cada aluno seja capaz, ao longo do desenvolvimento do trabalho, de identificar os diferentes portadores de textos bem como seus usos sociais. Esse projeto será mais um passo dado em prol do aluno, evitando principalmente que ele perca o estímulo na sala de aula. Dessa forma, acredita-se que haverá uma melhora substancial na leitura, consequentemente, melhores resultados nos estudos, de modo geral.

3 Considerações finais

Formar leitores é uma tarefa hercúlea entregue nas mãos de educadores. Formar leitores críticos, muito mais. Fazer com que as crianças das séries iniciais compreendam o que estão lendo é um desafio diário dentro das salas de aula. Fomentar a cumplicidade entre a criança leitora e o livro que ela está lendo exige foco e criatividade por parte do educador. Por isso, a busca por alternativas que possam contribuir para avançar na concretização destes objetivos é essencial. É fundamental introduzir novos conceitos de leitura na prática diária, sair do processo mecânico que, quase sempre é uma rotina que não estimula as criatividades dos alunos tendo em vista, principalmente, a realidade do mundo em que elas vivem fora da escola. Uma realidade que lhes ensina um linguajar diverso daquele que elas veem nos livros, que lhes empurram pra longe da leitura e incentiva práticas que, quase sempre, preenche os anseios deles.

Dessa forma, este trabalho buscou desenvolver uma proposta de intervenção (estudo qualitativo) do tipo pesquisa-ação (DEMO, 1992). Por meio deste projeto percebeu-se um desempenho satisfatório nos alunos que descobriram a importância da leitura e interpretação. Constatou-se que os mesmos se descobriram capazes de decifrar, além dos códigos, também palavras; assim como capazes interagir e socializar, vendo a importância que os símbolos da escrita têm quando se pretende conhecer o mundo através da leitura. De início eles perceberam a grande dificuldade que tinham e nem mesmo demonstravam interesse até compreenderem que palavras tem sentido, significado e que também faz parte de um texto simples ao mais complexo. Aos poucos

foram percebendo que tanto a apreciação quanto a interpretação (compreensão) se fazem necessário tanto para o desenvolvimento das atividades de leitura propostas em sala de aula como para o seu desempenho escolar e no seu dia a dia.

Através das atividades direcionadas percebeu-se a participação ativa dos alunos no subprojeto PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência/CAPES. Os resultados foram satisfatórios, sendo que a maioria dos alunos expressava com muita dedicação e interesse, sobretudo compreendendo que é possível obter conhecimento através da leitura.

Referências

BRAGA, Maria. **Leitura no cotidiano escolar.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos. **A literatura infantil:** visão histórica e crítica. 5. ed. São Paulo: Global, 1989

CALDAS, Lilian Kelly. **Trabalhando tipos/gêneros textuais em sala de aula: uma estratégia didática na perspectiva da mediação dialética.** IBILCE/UNESP – São José do Rio Preto. 2007.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. Um Brasil para Crianças: Para conhecer a Literatura Infantil brasileira: Histórias, autores e textos. São Paulo: Global ed., 1986.

MENDONÇA, Márcia; LEAL, Telma Ferraz. **Progressão escolar e gêneros textuais.** In: Santos, Carmi Ferraz e Mendonça, Márcia. (Orgs.). Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Disponível em: < http://www.alb.com.br/anais16/sem03pdf/sm03ss16_09.pdf >
O ensino da literatura infantil em Compêndio de literatura infantil: para o 3º ano normal (1959), de Bárbara Vasconcelos de Carvalho. UNESPEDUCAÇÃO. MESTRADO. 2010.

Disponível em:
www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/**palestras_do_pnaic/generos** ano_3_jul_2013.pdf.

Disponível em: https://pedagogiaaopedaletra.com/**projeto-de-intervencao-pedagogica-nas-series-iniciais//**

Disponível em:
www://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=25398

ANEXOS



Imagem 1 – Intervenções com atividades de leitura
Fonte: Autoria Própria, 2018.



Imagem 2 – Intervenções com atividades de leitura
Fonte: Autoria Própria, 2018.



Imagem 3 – Alguns gêneros textuais
Fonte: Autoria Própria, 2018.



Imagem 4 – Leitura com intervenção pedagógica
Fonte: Autoria Própria, 2018.



Imagem 4 – Confecção de jogos didáticos
Fonte: Autoria Própria, 2018.



Imagem 5 – Leitura com intervenção
Fonte: Autoria Própria, 2018.

QUAIS MATERIALIDADES LINGUÍSTICAS EVOCAM AS VITRINES DE LOJA?[47]

Rosangela Peccinini LAZARETTI [48]
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa de Mestrado Profissional em Letras

RESUMO: O presente trabalho tem por finalidade observar como se dá o discurso visual através das vitrines de loja no intuito de compreender a expressividade que fascina e faz com que a imaginação das pessoas se solte procurando no abrigo da vitrine a proteção e o desejo de completude. Foram acompanhadas três lojas de vestuário na cidade de Sinop, Mato Grosso, sendo o corpus do trabalho delimitado ao registro de fotos e entrevistas. O registro de fotos se deu a um intervalo de vinte dias contemplando quatro tomadas de cada vitrine com entrevista semiestruturada com três vitrinistas. A análise visa compreender os efeitos de sentido sobre como as vitrines evocam signos linguísticos, os quais manifestam um discurso que tem como finalidade a produção de sentido estabelecido nas relações entre a imagem, o produto e o consumidor, *induzindo* à compra.
PALAVRAS CHAVE: materialidade; vitrine; discurso imagético.

ABSTRACT: *The purpose of this work is to observe how the visual discourse is given through store windows in order to understand the expressiveness that fascinates and causes people 's imagination to free themselves in the shelter of the showcase, the protection and the desire for completeness. Three clothing stores were monitored in the city of Sinop, Mato Grosso, and the corpus of the work was limited to the registration of photos and interviews. The registration of photos took place at a twenty-day interval contemplating four takes from each window with semi-structured interview with three window-dressers. The aim of the analysis is to understand the effects of meaning on how window displays evoke linguistic signs, which manifest a discourse whose purpose is the production of meaning established in the relations between the image, the product and the consumer, inducing the purchase.*
KEYWORDS: *materiality; showcase; imagery speech*

1 Introdução

Iniciamos o trabalho tendo em mente que o papel principal da vitrine é o de criar sentimentos que mexam com o inconsciente das pessoas, estabelecendo assim, uma forma direta de comunicação fazendo com que sejam atraídas para dentro da loja. Assim, definimos como objetivo: observar como se dá o discurso visual através das vitrines de loja no intuito de compreender a expressividade que fascina e faz com que a imaginação das pessoas se solte encontrando no abrigo da vitrine a proteção e o desejo de completude.

[47] Trabalho apresentado para a disciplina de Discurso e Texto ministrada pela professora Tânia Pitombo de Oliveira no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras), Universidade do Estado de Mato Grosso *Campus* de SINOP-MT.
[48] Rosangela Peccinini Lazaretti, mestranda do PPGLetras, graduada em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), zaretty@gmail.com.

No mundo contemporâneo, as vitrines se apresentam não mais como meros expositores dos produtos e sim como textos bem mais complexos e elaborados em que as marcas procuram expor não só o produto e sim uma gama de signos que se entrelaçam, que interagem, que crescem, que direcionam para uma leitura que tem no entendimento final a compreensão dos valores que são difundidos pela marca ou tendência do mercado da moda.

Este trabalho restringe-se a uma análise de vitrines de lojas de roupas da cidade de Sinop onde foram considerados vários recursos de natureza linguística e sociológica. O que se busca, portanto, são respostas a algumas indagações, a saber: Compreender, pelo viés da Analise de Discurso, qual o processo e o potencial comunicativo instaurados pelas vitrines? Que tipos de signos a montagem de vitrines exige para se tornar um veículo de manifestações de mercado? O que é levado em conta ao se pensar a composição das vitrines? Quais critérios são adotados para definir as peças e o estilo que irão compor o *look*?

Pretendemos compreender pelo viés da Análise de Discurso quais materialidades linguísticas evocam as vitrines de loja. Para Orlandi (2010, p. 11), a partir da Análise de Discurso houve rupturas que estabeleceram três novos campos de saber, quais foram: a que instituiu a linguística, a que constituiu a psicanálise e a que constituiu o marxismo. A partir de então, o objeto do discurso se constitui em seu sentido próprio, pensando a materialidade discursiva não mais como apenas um "reflexo" da mistura dos três campos. Assim, as formas de conhecimento passaram a constituir um lugar teórico propício à elaboração da análise de discurso permeando a relação de três regiões científicas: a teoria da ideologia, a teoria da sintaxe e da enunciação e a teoria do discurso como determinação histórica dos processos de significação.

2 O discurso imagético das vitrines - Afinal, o que é discurso?

O circuito de comunicação respaldada na Análise de Discurso pressupõe que não há uma relação linear entre os interlocutores, pois, ambos já tem internalizado o simbólico, assim, o sentido se materializa mediante os efeitos que resultam da relação de sujeitos simbólicos que participam do discurso, ou seja, tornam-se partes das condições de produção do discurso.

Orlandi (2010, p. 14) enfatiza que:

> Dizer que o discurso é efeito de sentidos entre locutores significa deslocar a análise de discurso do terreno da linguagem como instrumento de comunicação. Além disso, significa em termos do esquema elementar da comunicação, sair do comportamentalismo que preside a relação entre locutores como relação de estímulo e resposta em que alguém toma a palavra, transmite uma mensagem a propósito de um referente e, baseando-se em um código que seria a língua, outro responde e teríamos aí o circuito da comunicação.

Transpondo essa compreensão para o nosso estudo, podemos dizer que: as vitrines são para o mercado uma ferramenta comunicativa que visa ao consumo não só do produto exposto, mas também dos valores socioculturais agregados, por meio de uma variedade de signos. As vitrines são, portanto, um elo entre o mundo externo e o mundo privado, ou ainda entre o mundo concreto e o desejado. Ao dialogar com vitrinistas no intuito de compreender como é pensado o *look* que será exposto,

indagamos: quais critérios são adotados para definir as peças e o estilo que irão compor o *look* e qual a frequência com que as peças são substituídas. Obtivemos a seguinte resposta:

> Ah... tem...tem.. tipo assim. A gente coloca o que é tendência...do... do momento, sabe? Por exemplo... floral, jeans. As vezes chegou mais ou... sentiu que vendeu bastante. o público gostou bastante e tal... Que nem essas calça é... de tecido de linho...assim... a gente sempre mantém uma. Por que sempre... tá vendendo. Então nunca...a gente num desfoca. Então assim, tá vendendo macacão, vestido, vendeu bem naquela semana então. na outra semana a gente tenta colocá de novo... pra continua vendendo. Coloco lá uma blusinha na vitrine. Começa saí muito aquela blusinha. então na outra semana a gente procura colocá uma semelhante. prá continuá vendendo. (Vitrinista 01)

Nota-se que em todo discurso estão presentes os sujeitos e a situação, para compreender esse excerto nos apropriamos compreensão de sujeito pelo viés da Análise de Discurso onde, o sujeito não é propriamente o sujeito empírico, mas sim a posição de sujeito projetada no discurso, ou seja, o vitrinista assume uma posição de montagem da vitrine com foco nas possíveis e/ou prováveis preferências do consumidor. Orlandi (2000, p. 73) "o sujeito está para o discurso assim como o autor está para o texto".

Considerando que os efeitos de sentido se produzem sob determinações históricas, recorremos a Lagazzi (2010, p. 92) quando diz: "a materialidade confere limites à produção de sentidos, o que também quer dizer que pode haver mais de uma interpretação [...] a partir de uma materialidade [...]". Deste modo, para a materialidade que compõe as vitrines, importam as imagens em seus vários elementos constitutivos, tais como as cores, a relação luz e sombra, a perspectiva e os traços no caso da materialidade visual.

Na compreensão da produção dos sentidos LAGAZZI, (2013, p. 499) afirma:

> No caso da materialidade imagética, acrescentamos, nos próprios limites que sua composição impõe à análise, moram os perigos de se entregar à tentação do deslimite interpretativo. Não se pode perder de vista que os elementos de uma materialidade significante devem remeter a outros elementos, buscando-se, no exercício parafrástico, contrapontos que ajudem a compreender a produção de sentidos na evidência resultante do trabalho da ideologia.

Assim, a materialidade do discurso apresentado nas vitrines leva em consideração o discurso materializado em imagens, colocando em discussão a questão própria da materialidade, buscando formular um campo novo na descrição e análise do não-verbal, o qual não pressupõe o repasse deste pelo verbal. Dai decorrem marcas de heterogeneidade da imagem, como o silêncio implícito, a leitura subentendida feita pelo consumidor de que é preciso adquirir determinada peça, a pressuposição do vitrinista que, ao escolher as peças imagina seu público consumidor e a ironia, sim ironia de que, aparentemente a vitrine foi pensada para "embelezar" a loja.

3 Sedução e persuasão nas vitrines de lojas de roupas

A palavra vitrine é derivada do francês *vitre*, que significa vidraça, ou vitrina, forma aportuguesada. É o nome dado a um espaço comercial envidraçado, utilizado para a exposição de produtos. Essa prática de exposição surgiu há milhares de anos a.C. com os mesopotâmios e os egípcios. Hoje as vitrines são consideradas uma das mais importantes ferramentas de comunicação, pois, além de exibirem produtos e ofertas, elas refletem o tempo e a sociedade contemporânea, apontando mudanças de hábito e de costume. Nas vitrines encontramos um conjunto de representações próprias do mercado e outro específico do universo cultural no qual se inserem.

Partimos do pressuposto de que as vitrines são um espaço de construção e as mercadorias expostas sugerem comportamentos individuais e coletivos na medida em que, na sociedade do consumo, os produtos não apenas denotam seus usos e valores, mas também conotam significados estéticos e emocionais.

Na compreensão de Lipovetsky (2015, p. 140):

> As vitrines são espaços extremamente importantes, pois expõem não só os produtos, mas toda uma cenografia que pretende fisgar o olhar do consumidor fazendo-o parar, contemplar e tentar dissuadi-lo a se imaginar vivenciando aquele mundo de sonho, de prazer, de felicidade. Pode-se dizer que a vitrine constrói uma teatralização no intuito de surpreender quem passa, chamar a atenção do público. "Trata-se de provocar, mediante jogos de cores e de contrastes, de decorações e de movimentos, a imaginação, de moldar uma paisagem de sonho e de atração passional.

4 O vitrinista como posição do sujeito

Vitrinista é o profissional que cria e mantém um padrão estético na área interna da loja, esse profissional é responsável por organizar as roupas, cada tipo de roupa em um lugar diferente da loja para que as pessoas saibam para onde devem seguir dentro da loja dependendo do que procuram.

São os vitrinistas que dividem os espaços como frios e quentes, sendo os quentes lugares em que há um grande trânsito de pessoas, e os frios, onde não há muita circulação. Nos espaços quentes, normalmente são colocados os produtos mais caros, pois, nesses lugares há mais chances de compra, normalmente esses lugares quentes são pertos dos caixas e na entrada da loja. Já nos espaços tidos como frios, normalmente são colocadas as peças em promoção, para atrair o cliente a circular naquela área e consequentemente comprarem algo naquela seção. Além disso, os vitrinistas também se responsabilizam por manter a organização da loja, os manequins sempre vestidos de acordo com a coleção, e também de trocar peças das araras e expositores de semana em semana. Nesse contexto, queremos ressaltar uma prática que fica evidente na fala de um dos entrevistados quando indagamos: Que tipos de signos a montagem de vitrines exige para se tornar um veículo de manifestações de mercado?

> Então...o que a gente tem que ter em mente é... é... assim... tem pontos da vitirne e da loja... que...são ponto chave. Na vitrine não dá prá colocá... assim... só peça cara. Daí a gente coloca mais produto... assim... acessível prá... prá chamá a atenção do cliente. Então... tem uns truque... que a gente usa... Tipo...colocá os produtos mais caros... nos pontos quente...tipo... perto do caixa e na entrada. Daí o cliente entra na loja por causa da... da peça da vitrine e... vê as outras peças logo na entrada...

> e quando ele tá... assim... esperando na fila do caixa encontra outras peças...[...] As vezes o cliente entra por causa de uma peça da vitrine e depois de... de prová... não gosta. Mas prova e... gosta de uma peça que... que estava em outro ponto. Perto do caixa... sempre tem itens que todo mundo precisa... só que... se não tá tipo assim... exposto... as vezes não lembra...[...] (Vitrinista 01)

Percebe-se através dessa fala que o discurso imagético apresentado através de uma simples vitrine não é aleatório, tudo ali é 'friamente' pensado para persuadir o consumidor. Para fortalecer a compreensão de autoria na textualidade apresentada nas vitrines recorremos a Eni Orlandi e Eduardo Guimarães, no artigo *Unidade e Dispersão: uma questão do texto e do sujeito*, que propõem considerar *"a própria unidade do texto como um efeito discursivo que deriva do processo de autoria".* Nessa compreensão, a autoria torna-se um processo necessário a todo discurso, inclusive e, principalmente no discurso imagético, pois, o autor precisa usar de percepções diversas como: inculcar no consumidor a necessidade de adquirir determinada peça, estar 'conectado' com as tendências de mercado e promover a venda do produto.

5 Autoria na textualidade das vitrines

Acredita-se que ao visualizar uma vitrine perpassam várias sensações, dentre elas: o encantamento, o deslumbre ao ver uma peça ou objeto sonhado, a necessidade de posse, a transposição do momento real para o momento imaginário de uso dessa peça ou objeto, ou seja, o evento. Enfim, a sensação de completude do sujeito, pois, todo discurso atualiza sentidos de uma memória que o constitui. Essa sensação de completude pode ser compreendia em Orlandi (2000, p. 82) "[...] O posto (o dito) trás consigo necessariamente o pressuposto (o não dito mas presente)."

No intuito de compreender como se dá esse processo de autoria entrevistamos três vitrinistas de lojas distintas. Para nortear a entrevista foram definidas algumas questões: Como são definidas as peças e o estilo irão compor o *look*? Qual a frequência com que as peças são substituídas e quais critérios são considerados? Quando uma peça é vendida, há somente a substituição ou todo o *look* é revisto? Há acompanhamento/registro da aceitação? Há acompanhamento/interesse em saber como estão as vitrines na concorrência? Como são definidos os acessórios e itens adicionais como: brincos, sapatos, bolsas e objetos decorativos?

6 Discurso e textualidade: o não-dito na linguagem das vitrines

Para a realização da pesquisa, foram adotados três procedimentos. O primeiro deles foi o estudo bibliográfico, com leituras e pesquisas na internet sobre vitrinismo e sobre Análise de Discurso. Após a delimitação do tema, deu-se a entrevista com a pessoa responsável em definir a composição dos *looks* que serão expostos ao público. As entrevistas foram gravadas e realizadas com três profissionais envolvidos com a montagem de vitrines. Na realização das entrevistas, as perguntas foram utilizadas para nortear e/ou direcionar o andamento da conversa. Por fim, com autorização prévia das lojas de roupas, foram feitos registros fotográficos contemplando três tomadas por loja, em média um registro semanal. Foram acompanhadas quatro lojas, sendo duas de uma rede.

A observação visa compreender os efeitos de sentido sobre como as vitrines evocam signos linguísticos e o discurso que manifestam. Vemos esse discurso com a

finalidade da produção de sentido estabelecido nas relações entre a imagem, o produto e o consumidor, *induzindo* à compra.

Na análise das imagens fotografadas, não foram mencionados os nomes da loja e do vitrinista. Nossa análise se pautou pelo percurso de aplicação proposto por Orlandi (2000, p. 82) principalmente no tocante ao dito e o não dito. Para a autora, "Se as novas maneiras de ler, instauradas pelo dispositivo teórico da análise de discurso, nos indica que o dizer tem relação com o não dizer, isto deve ser acolhido metodologicamente e praticado na análise". Respaldados nesse conceito e, tendo em vista ser o não-dizer objeto de reflexão de alguns linguistas que apresentam diferentes formas de não-dizer (implícito), ou seja, o pressuposto e o subentendido aplicamos essa visão para a análise de vitrines de loja trabalhando com o subentendido, pois, este depende do contexto e encontra sua autoafirmação no não dito. De acordo com Orlandi (2000, p. 82) nossa compreensão se fortalece a dimensão de que, dentre as noções do não-dizer das vitrines estão o interdiscurso, a ideologia e a formação discursiva.

Caminho semelhante é trilhado por Orlandi (1993, p. 47) quando nos apresenta outra forma de trabalhar o não-dito na análise do discurso. Trata-se do silêncio. Para a autora, o silêncio fundador é compreendido como uma forma de silêncio que indica que o sentido sempre pode ser outro. Transpondo esse discurso para a análise das vitrines nos apropriamos das formas de análise da linguagem e como estas estão articuladas, a saber: 1) diferentes concepções de língua, 2) diferentes naturezas de exterioridade e 3) diferentes concepções do não dito (implícito, silêncio e implicatura). Há que se levar em conta que, entre o dizer e o não dizer se desenrola todo um espaço e interpretação no qual o sujeito se move.

Para Orlandi (2000, p. 71):

> O discurso por princípio, não se fecha. É um processo em curso. Ele não é um conjunto de textos, mas uma prática. É nesse sentido que consideramos o discurso no conjunto das práticas que constituem a sociedade na história, com a diferença de que a prática discursiva se especifica por ser uma prática simbólica.

Podemos dizer então que, para que a compreensão aconteça durante procedimentos de análise devemos levar em conta as formações discursivas e a relação destas com a ideologia, pois, o texto é uma unidade de análise afetada pelas condições de produção que o constituem.

7 Efeitos de sentido do discurso da vitrine

A montagem de uma vitrina é complexa e precisamente elaborada, pois, a construção da vitrine tem um não-dito subentendido que é transformar o mundo pensável em sensível e desejável aos olhos de quem a vê. A criação, a estética, a encenação e a sensibilidade são partes integrantes para a perfeita leitura da vitrine.

> Então... ah assim, o público que a gente tenta atingir ao máximo possível. Desde o...aquele que as vezes que uma roupa pra sair dia-a-dia ou que quer uma roupa prá balada! A vitrine a gente vai decidindo assim.. na semana.. assim... vai chegando novidade::::: é.... e tal. Depende... vamos supor: depende da moda... né?. Tá usando estampa... a gente procura por uma estampa. Tá usando calça flare... vai a calça

> flare. Naquela semana chegou bastante básico. vai no básico. Então, assim, conforme vai chegando mercadoria, né? Que o pessoal faz as compras... a gente vai tentando por prá tê na vitrine o que tem na loja. Por que as vezes programa pra fazê uma vitrine... é só de vestido longo e as vezes não tem. Então a gente vê o que na loja bem exposto com bastante tamanho aí vai prá vitrine! (Vitrinista 01)

Na fala dos vitrinistas são evidenciados alguns pontos indispensáveis ao sucesso da vitrine. Elencamos alguns: 1) Deixar os mesmos produtos na vitrine por muito tempo pode prejudicar as suas vendas. Isso porque não se sabe qual a frequência que as pessoas passam pela loja. 2)Ter a mesma vitrine por um longo período pode cansar a visão do cliente e dar a impressão de que não há novidades, ou que a sua loja não seja movimentada com várias vendas. 3) A decoração como um todo pode levar mais tempo para ser trocada, mas os produtos não! A não ser que seja algo proposital, como uma promoção que foi estendida. 4) É importante se atentar à quantidade de itens expostos na vitrine, na visão de dois dos entrevistados ela não deve ficar muito cheia para não transmitir a impressão de desorganização e confundir o consumidor. 5) Tem que se apresentar uma quantidade considerável de itens por que se estiver muito vazia também pode transmitir a ideia de limitação, ou seja, a loja possui poucos produtos para vender e no estoque. 6) É preciso escolher os produtos que vão estar na vitrine e encontrar uma relação entre eles, para que o cliente possa visualizar melhor como aquele item pode ser usado.

Quando indagamos a frequência da troca dos itens expostos, dois dos entrevistados responderam que se atentam as datas importantes para comércio, datas como Natal, Dia das Mães, Dia dos Pais, Dia dos Namorados e *Black Friday*, pois, o fluxo de vendas é maior e precisa destacar a loja da concorrência.

> Então, a gente faz a vitrine uma vez por semana... aqui é toda quinta-feira... e.... é... chegou naquela semana... prá... assim a pessoa sempre passá aqui na frente e sempre tem novidade; Toda semana chega novidade. Então, toda semana a gente faz vitrine prá mostrá que chegou novidade na loja. (Vitrinista 03)
>
> Toda segunda eles (os detentores da *griffe*) mandam a foto da vitrine com as peças... desde acessórios... roupas, calçados. Definido cor... por exemplo: preto, rosa... aí vai as peças. E a vitrine é toda segunda... é feito troca. [...]. de fábrica é... vem toda segunda. As vezes a gente faz na sexta ou no sábado. Porque como é o dia de mais fluxo de cliente dai a gente troca. Ou quando chega novidade. No caso, hoje chegou. a gente trocou uma peça. Quando ocorre venda é feito reposição. Se for sapato ocorre reposição... se for do look a gente troca a roupa. Caso não tenha outra peça prá combiná daí é trocado toda vitrine novamente... mesmo não sendo do dia, né? (Vitrinista 03)

Nas demais épocas são vitrines temáticas, ou seja, uma coleção, um evento na cidade como exposição ou estação do ano. Essas são maneiras de deixar a vitrine atraente. Assim, fica evidente que análise é empreendida sobre estas materialidades em composição, de modo que se abarquem as materialidades significando juntas onde cada conceito funciona como uma fórmula, a qual se configura na composição de cada vitrine.

Souza e Lagazzi (2013, p. 94) ratificam que o não-verbal não precisa ser analisado como perpassado pelo verbal, defendendo que cada linguagem possui suas

especificidades e produz efeitos particulares determinados, enquanto discurso, pelo sócio-histórico e pelo ideológico. Portanto, a existência da forma material do não-verbal não está condicionada a correlações com o verbal, pois, o ser humano tem uma grande capacidade de construir relações afetivas com as coisas pelas quais se envolve. Acredita-se dessa forma que as marcas influenciam nas escolhas e preferências dos compradores e permanecendo em suas memórias.

8 A construção da imagem

Lourenço e Sam (2001, p. 43) fazem uma tipologia das vitrines quanto a sua arquitetura e classificam as vitrines em externas e internas: vitrines externas que são as fachadas das lojas e podem ser de diferentes formatos como: vitrine aberta ou interligada à loja que é um tipo de vitrine na qual as barreiras entre o fundo da vitrine e o interior da loja não existem. Ao observarmos esse tipo de vitrine temos uma visão ampla da loja.



Figura 1 - Loja 01 - vitrine com conceito aberto (interligada à loja)



Figura 2 - Loja 01 - vitrine com conceito aberto (interligada à loja)

A vitrine aberta oferece várias possibilidades de criação composicional, fazendo com que o espaço estabelecido para a apresentação dos produtos tenha a cada montagem uma concepção diferenciada, essa compreensão fica evidente na fala de uma das entrevistadas, quando diz:

> [...] na verdade... assim... é bom assim que a pessoa né...já vê o que tem. Vamos supor: As vezes tá na vitrine aqui, a pessoa já vê tem um calçado, que tem uma blusinha básica. Só na vitrine a gente não consegue mostrar tudo o que tem na loja... então... né? é uma extensão. Não tem um porque ser aberto. Fechado assim é prá ficar mais limpa a visão do cliente que passa na calçada já vê que a loja é bem ampla... organizada. (Vitrinista 01)

Muito mais que uma função expositora, a vitrine também tem uma função dialógica entre os produtos, sua forma de apresentação por meio das cores, da montagem, da disposição dos acessórios que compõem, a sedução, o contar de uma história em que os elementos componentes da encenação nos levem a um mundo de fantasias, de sonho, de desejo e o consumidor que passa e para ao contemplar os signos que estão estabelecendo um diálogo silencioso.



Figura 3 - Loja 02 - vitrine com conceito aberto (interligada à loja)



Figura 4 - Loja 03 - vitrine com conceito aberto



Figura 5 - Loja 03 - vitrine com conceito aberto

O vitrinista que trabalha em uma loja que detém a franquia de uma *griffe* diz que, recebe o panorama da vitrine semanalmente da matriz onde são pensadas e definidas as peças e acessórios que serão expostos, a marca prima por uma exposição mais *clean*, sem exageros. Essa dinâmica visa impedir que os objetos de decoração se sobressaiam, ou seja, tenham mais destaque do que os produtos que a sua loja está ofertando. Isso fica evidente na transcrição a seguir:

> Vem... na verdade, como se fosse um... um livro, na verdade. Toda segunda eles mandam com as peças... todas as peças desde sapato, roupas, bolsas... e as três cores. São todas três cores, tipo preto, branco e vermelho. São três cores Ai, caso não tenha o produto... a gente procura colocá um produto semelhante e de mesmo tom. (Vitrinista 03)

Na captura da figura 5 fica evidente o efeito luz e sombra, a vitrine impacta o consumidor por meio da luz que incide no produto, destacando-o e fazendo com que ele não seja apenas visto, mas apreciado, sonhado, desejado.

Na sequência apresentamos o conceito de vitrine semiaberta. Uma vitrine se caracteriza como semiaberta quando mostra parte da loja, delimitada por um *banner* ou algum outro suporte de impeça de ver uma parte do interior da loja, criando um ar de mistério a cerca dos produtos que se encontram no interior da loja.



Figura 6 - Loja 04 - conceito semiaberto



Figura 7 - Loja 04 - conceito semiaberto



Figura 8 - Loja 04 - vitrine com conceito semiaberto

Outro tipo de vitrine externa é a vitrina fechada que, ao contrário da aberta, delimita o espaço entre a vitrine e a loja por meio de uma parede ou um biombo. Com essa delimitação, a vitrine tem um espaço tridimensional de uma caixa em relação ao espaço da loja e por meio desse espaço delimitado a composição artística da vitrine pode despertar no consumidor passante mais atenção pela liberdade de criação dos projetos e curiosidade.

> [...] quando fazemos a vitrine procuramos definir um *look*...pensando que o cliente dispõe de pouco tempo para ficar procurando as peças...e... os acessórios para fazer as combinações. Então fazemos a vitrine... assim... bem enxuta [...] a vitrine e pensada para o cliente chegar e querer comprar. (Vitrinista 2)



Loja 04 vitrine externa com conceito fechado



Loja 04 vitrine externa com conceito fechado

9 Considerações

Ao finalizar esse trabalho podemos dizer que, as vitrines mexem com o inconsciente, pois, trabalham com uma materialidade discursiva que aguça sentidos. circulam, Dessa forma, as vitrines se apresentam com um considerável potencial comunicativo, pois, elas já não são vistas por clientes e por consumidores como um simples espaço para a exposição de mercadorias ou para indicar ofertas, promoções e formas de pagamentos Elas interagem com as pessoas, representam acontecimentos, culturas, enfim, são o canal por onde o consumidor tem o primeiro contato com a loja ou com um produto, por meio de um único sentido: a visão.

Nesse contexto, as vitrines precisam ser planejadas para expor o produto e esse produto precisa vir apoiado em valores que reflitam os anseios sociais, promovendo uma espécie de *ponte* fazendo com que o produto seja almejado. Através da vitrine, pode-se visualizar anseios sociais que se mesclam entre o sonho e a realidade. Para isso, a construção da vitrina precisa induzir o mundo pensável em sensível e desejável aos olhos de quem a vê, pois, as vitrines são uma forma direta de comunicação entre lojistas e consumidores, ela deve causar um impacto suficiente para atrair seu público-alvo e induzi-lo à compra.

Através das falas dos vitrinistas fica evidenciado o diálogo silencioso que é mantido com o consumidor através da vitrine, pois, o discurso proferido através da mensagem não-dita almeja que o consumidor ao passar diante da vitrine pare, olhe e se reconheça no diálogo com os valores sociais que estão sendo explicitados na vitrine, onde o produto exposto visa manter a conexão, o diálogo, a compreensão dos anseios. Pode-se dizer então que, através da materialidade apresentada na vitrine circulam valores sociais, econômicos e culturais da sociedade.

Referências

ORLANDI, Eni P. **Discurso e Fundador.** Campinas, SP: Pontes. 3. ed. 2003, 171 p.

_____. **Analise de Discurso: princípios e procedimentos.** Campinas, SP: Pontes. 2. ed. 2000, 99 p.

_____ . **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** Campinas, SP: Pontes. 4. ed. 2004, 156 p

_____. **Discurso e Texto: formação e circulação dos sentidos.** Campinas, SP: Pontes. 3. ed. 2001, 218 p.

LAGAZZI, Suzy Rodrigues; ORLANDI, Eni P. **Introdução às ciências da linguagem - Discurso e textualidade.** 2. ed. Campinas, SP: Pontes. 2010, 214 p.

LIPOVETSKY, G. & SERROY, J. *A estetização do mundo: viver na era do capitalismo artista.* São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LOURENÇO & SAM. Fátima, José Oliveira. **Vitrine: veículo de comunicação e venda**. São Paulo: Editora SENAC, 2011.

SOUZA, Tânia Clemente. **Discurso e imagem: perspectivas de análise do não verbal**. (1998). 2º Colóquio de Analista del Discurso, Universidad Del Plata, Instituto de Linguística da Universidad de Buenos Aires, La Plata e Buenos Aires, 1997b (Publicado em Ciberlegenda 1, Revista Eletrônica do Mestrado em Comunicação, Imagem e Informação, Niterói, UFF, 1998).

REFLEXÕES ACERCA DA ATUAÇÃO DE DOCENTES DE MARCELÂNDIA/MT: O EMPODERAMENTO TECNOLÓGICO COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM

Patrícia VERTUAN
Universidade do Estado de Mato Grosso - Sinop
Programa de Mestrado Profissional em Letras
Sandra BORSARI
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa de Mestrado Acadêmico em Letras

RESUMO: Este artigo objetiva relatar o uso para fins pedagógicos do aplicativo *Google Forms*[49] em uma escola da rede estadual no município de Marcelândia-MT. Esta pesquisa pretende apresentar os pontos positivos e negativos dessa metodologia e discutir até que ponto pode servir como prática de letramento digital, com base nas concepções de letramento digital (COSCARELLI, 2017), linguagem *online* (BARTON e LEE, 2015) e multiletramentos (ROJO, 2012). Para a produção dos dados, foram realizadas entrevistas com a diretora da escola, professores e alunos, com perguntas previamente estabelecidas acerca do assunto. A partir das entrevistas, pudemos verificar que, apesar de surgirem dificuldades, como em todo novo desafio no ambiente escolar, prevalecem as vantagens de uso do aplicativo *Google Forms* em sala de aula. Um ponto a ser considerado é quanto à formação dos professores, que em sua maioria não receberam cursos ou formações voltadas para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), de modo que aos poucos tentam se adaptar aos desafios contemporâneos do ciberespaço, com o qual os adolescentes "nativos digitais" já se encontram mais familiarizados. No entanto, os docentes entrevistados têm visto como inovação e empoderamento diante do domínio das tecnologias digitais que chegaram para ficar e estão presentes na rotina dos alunos.
PALAVRAS-CHAVE: tecnologias digitais; práticas docentes; ensino e aprendizagem.

ABSTRACT: *This article aims to report the use for pedagogical purposes of the Google Forms application (free service to create online forms) at a state school in Marcelândia-MT. This research aims to present the positive and negative aspects of this methodology and to discuss the extent to which it can serve as a digital literacy practice, based on the conceptions of digital literacy (COSCARELLI, 2017), online language (BARTON and LEE, 2015) and multiletramentos (ROJO, 2012). For the production of the data, interviews were conducted with the school director, teachers and students, with previously established questions about the subject. From the interviews, we could verify that, although difficulties arise, as in any new challenge in the school environment, the advantages of using the Google Forms application in the classroom prevail. The insufficient number of computers in the computer lab is one of the points that deserve attention because it prevents students from responding to assessments with the same conditions. Another point to consider is the training of teachers, who in the majority have not received courses or training aimed at the use of Digital Information and Communication Technologies (TDICs), so that little by little they try to adapt to the contemporary challenges of cyberspace, with which "digital natives" adolescents are already more familiar. However, the teachers interviewed have*

[49] Serviço gratuito para criar formulários *online*.

seen as innovation and empowerment in the domain of digital technologies that have come to stay and are present in the routine of students.
KEYWORDS: *digital technologies; teaching practices; teaching and learning.*

1 Introdução

As diversas esferas da sociedade representam como a cada dia mais nos envolvemos com interfaces digitais, em decorrência dos céleres avanços das tecnologias. Desde atividades cotidianas, até mesmo no trabalho, faz-se presente uma infinidade de recursos e ferramentas características da hipermodernidade, que tornam mais práticas certas atividades que antes demandavam outra forma de atuação. Se empregados adequadamente, podem servir de práticas de letramento digital e contribuir para o desenvolvimento de habilidades necessárias aos indivíduos na sociedade contemporânea.

Em 2018, a escola Estadual Paulo Freire, em Marcelândia, localizada ao norte de Mato Grosso, passou a realizar avaliações diagnósticas bimestrais por meio do uso do aplicativo *Google Forms*. Os alunos respondem os formulários por meio dos computadores do laboratório de informática e/ou em seus próprios *smartphones.* A experiência inspirou professores, que passaram a elaborar e aplicar avaliações escritas parciais nas disciplinas, como alternativa para as tradicionais provas impressas.

Os fatores mencionados motivaram o desenvolvimento desta pesquisa, pois sentimos a necessidade de verificar como se desenvolve todo o processo de aplicação das provas, desde sua elaboração e preparo, até a divulgação dos resultados. Um ponto importante a ser observado, é quanto à aceitação por parte dos estudantes e se a repercussão da metodologia é positiva entre alunos e professores.

Para a geração de dados, realizamos entrevistas estruturadas com a diretora da escola, dois professores e três alunas. As entrevistas contribuíram para ampliarmos a reflexão acerca do uso para fins pedagógicos de recursos como aplicativos e plataformas digitais, como prática de letramento digital e quais são os pontos positivos e negativos de seu uso. A partir das entrevistas, verificamos que, apesar de surgirem dificuldades, como em todo novo desafio no ambiente escolar, prevalecem as vantagens de uso do aplicativo *Google Forms* em sala de aula.

2 Os multiletramentos e a realidade escolar

A sociedade contemporânea demanda habilidades e competências relacionadas ao domínio das diversas linguagens presentes em todas as esferas sociais. A presença das tecnologias digitais exige práticas de letramentos e multiletramentos para que se possa acompanhar as transformações e avanços em todos os setores. Assim, a escola também precisa se adequar para receber alunos que já têm convívio com esses recursos, que se apresentam bem mais atrativos do que os métodos tradicionais de ensino.

Atualmente, circulam textos impressos ou digitais dotados de multissemioses[50], que são característicos da época em que estamos vivendo, chamada hipermodernidade, que exigem uma leitura mais dinâmica, ou ainda, "exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar". (ROJO, 2012, p. 19). Rojo (2012) traz a reflexão sobre a importância da pedagogia dos

[50] Textos multissemióticos: "Textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses)". Vide: ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

multiletramentos, para atender à multiplicidade de culturas das populações e a multiplicidade semiótica com que se constituem os textos. A autora aponta algumas características dos multiletramentos:

> (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
> (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
> (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços, (de linguagens, modos, mídias e culturas). (ROJO, 2012, p. 23).

A terceira competência geral da BNCC, preconiza que na educação básica o aluno deverá:

> Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. (BRASIL, 2017, p. 9).

Assim, é importante que a escola direcione um olhar diferenciado para essas novas tecnologias digitais e não ignore sua presença no ambiente educacional, pois já fazem parte da rotina dos estudantes. Em vez de proibir o uso de aparelhos eletrônicos, pode-se começar a pensar nas possibilidades de seu uso para fins pedagógicos, contribuindo com o desenvolvimento das habilidades esperadas na Educação Básica.

3 Metodologia da pesquisa

Para a produção dos dados desta pesquisa, foi utilizado o método de entrevista estruturada (GIL, 2008, p. 113), com a diretora da escola, professores e alunos, com perguntas previamente estabelecidas acerca do assunto. Gil (2008) conceitua entrevista como uma forma de interação social, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. Para o autor:

> Muitos autores consideram a entrevista como a técnica por excelência na investigação social, atribuindo-lhe valor semelhante ao tubo de ensaio na Química e ao microscópio na Microbiologia. Por sua flexibilidade é adotada como técnica fundamental de investigação nos mais diversos campos e pode-se afirmar que parte importante do desenvolvimento das ciências sociais nas últimas décadas foi obtida graças à sua aplicação. (GIL, 2008, p. 109).

As entrevistas foram realizadas via aplicativo de mensagens *Whatsapp*, após contato inicial com os participantes e aceite por parte deles. Encaminhamos as questões por escrito em suporte do aplicativo e os entrevistados responderam por meio de mensagem de voz, de modo que os registros foram feitos por gravações, que após transcritas facilitaram a coleta e análise de dados. Para a diretora, foram encaminhadas as seguintes perguntas:

1. Como surgiu a ideia de usar o *Google Forms* para aplicação de avaliações na Escola Estadual Paulo Freire?
2. Qual o objetivo da realização das avaliações diagnósticas?
3. Quem elabora e quem aplica as avaliações?
4. Como tem sido a aceitação e a atuação dos docentes na realização das provas diagnósticas?
5. Como tem sido a aceitação por parte dos alunos?
6. Quais os pontos positivos e negativos do uso dessa ferramenta digital?

Aos professores foi encaminhado o seguinte roteiro:

1. Qual tem sido sua atuação na realização das avaliações diagnósticas na Escola Estadual Paulo Freire?
2. Como tem sido a participação dos alunos?
3. Utiliza ou já utilizou o *Google Forms* em suas aulas?
4. Quais os pontos positivos e negativos do uso dessa ferramenta digital?

As três alunas entrevistadas responderam às seguintes questões:

1. Quais os pontos positivos e negativos do uso do *Google Forms* nas avaliações na Escola Estadual Paulo Freire?
2. Em sua opinião, todos os professores deveriam aplicar provas usando essa ferramenta digital?

4 Análise de dados

A diretora respondeu prontamente e explicou todo o processo, desde sua idealização, sujeitos envolvidos, até possíveis resultados da metodologia. Por ser extensa a gravação, fizemos recortes de trechos mais relevantes para a pesquisa, os quais serão transcritos a seguir. Ao ser perguntado "Como surgiu a ideia de usar o *Google Forms* para aplicação de avaliações na Escola Estadual Paulo Freire?", obtivemos a seguinte resposta:

Diretora: A ideia da aplicação das avaliações pelo *Google forms* surgiu por dois motivos: da necessidade de trazer a tecnologia para dentro da sala de aula e usá-la de uma forma útil, aliado à necessidade de a gente ganhar tempo, desburocratizar um pouquinho as coisas. [...]

Este posicionamento da diretora da escola demonstra uma preocupação em inserir a tecnologia nas práticas pedagógicas, algo que se faz cada vez mais necessário em meio às transformações por que passa a sociedade contemporânea. Além disso, já demonstra uma adequação ao que preconiza a BNCC, em sua sexta competência geral:

> Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2017, p. 9).

Quanto ao objetivo da realização das avaliações diagnósticas, explicou que precisam fazer avaliação interna de desempenho dos alunos, para em seguida revisarem os planejamentos dos professores, ou seja, verificarem qual é o conteúdo que precisa ser revisto. O objetivo das avaliações diagnósticas é ver onde precisa haver uma intervenção, o que pode ser feito para ajudar o aluno a superar dificuldades. Segundo a diretora, sentiram a necessidade de fazer isso de uma maneira prática, usando a tecnologia, ganhando tempo e podendo parametrizar os resultados sem muita dificuldade.

Ao ser questionada a respeito da aceitação por parte de professores e alunos, ela fez as seguintes considerações:

Diretora: [...] existe, infelizmente, uma resistência bastante grande a algo novo e principalmente a algo que envolva tecnologia pela falta de conhecimento e pelo medo de mudança mas que [...] com o tempo, vai sendo quebrada. [...] a gente aplicou nos três bimestres e viu que da primeira até a terceira aplicação essa resistência já está sendo quebrada e alguns professores aos poucos vão aderir à ideia, porque veio um ganho de tempo e uma forma diferenciada de avaliar. [...]

Essas afirmações vão ao encontro das ideias de Barton e Lee (2015), quando refletem sobre os "pânicos morais", ou seja, discursos públicos reforçados pelos meios de comunicação de massa que disseminam a ideia de que a linguagem adotada pelos jovens em sua comunicação *online* poderia afetar negativamente suas habilidades de letramento. Infelizmente, ainda há equívocos nesse sentido, até mesmo por professores. Além de muitos apresentarem esses "medos", por desconhecimento das possibilidades de emprego das novas tecnologias digitais em sala de aula.

Quanto aos dois professores entrevistados, ao perguntarmos "Qual tem sido sua atuação na realização das avaliações diagnósticas na Escola Estadual Paulo Freire?", responderam:

Professor 1: [...] minha atuação tem sido direta [...] avaliação não é tão simples de estar sendo estruturada, mas o resultado final é excelente até porque traz todos os dados de que precisamos, onde que precisa de uma intervenção pedagógica. [...]

Professor 2: [...] eu fui atrás da informação de como elaborar o formulário no *Google Drive,* como enviar para os alunos e tirei algumas dúvidas também com a coordenação do CEFAPRO[51]. Montei o primeiro teste no Google Drive e mandei para os professores responderem, para ver como funcionava o resultado. A partir daí eu fui montando provas e depois a direção se encarregou de lançar as questões dos professores no formulário para aplicar para os alunos. [...] então a gente cria um código de acesso ao formulário, envia para um aluno da sala e ele compartilha com os demais.

As falas dos professores demonstram que participam ativamente do processo de elaboração e aplicação das provas, o que demonstra um envolvimento e preocupação com a inserção da tecnologia no ambiente escolar, como forma de melhorar as práticas pedagógicas. Barton e Lee (2015) consideram que, quando os participantes veem novas

[51] Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Mato Grosso.

possibilidades tecnológicas e podem imaginar novos futuros, eles dão o próximo passo, e a educação tende a mudar.

Barton e Lee fazem, também, considerações sobre como uma mídia digital pode ser incorporada ao ensino e aprendizagem. Os autores afirmam que "Trata-se de saber como realizar práticas já existentes de novas maneiras, o que, [...] pode ser o primeiro passo para uma mudança das práticas. (BARTON E LEE, 2015, p. 204).

Quando perguntamos: "Utiliza ou já utilizou o *Google Forms* em suas aulas?", responderam:

Professor 1: [...] já utilizei sim [...] tem sido um apoio muito bom. [...] como sou professor de história, eu uso e traz uma facilidade muito grande na questão dos mapas [...] uma coisa é eu falar e outra coisa é o aluno visualizar. É muito importante que todos utilizem este recurso na sala de aula.

Professor 2: Nas aulas eu lanço atividades de reforço, de revisão. Às vezes eu lanço atividade com uma proposta de revisão e aí durante a revisão eu só fico tirando dúvidas. Em vez de ficar passando na lousa [...] eu só acompanho eles na sala de aula. Prático.

Ferramentas mais recentes como o *Google Forms* "permitem (e exigem, para serem interessantes), mais que a simples interação, a colaboração." (ROJO, 2012, p. 24) Além disso, a esse respeito, Coscarelli afirma que

> para tornar os alunos familiarizados com os recursos disponíveis nos computadores, eles precisam usar a informática, e não ter aula de informática. E ainda que "a informática deveria ser um recurso auxiliar da aprendizagem, um elemento que deveria integrar e reunir as diversas áreas do conhecimento, em um determinado projeto." (COSCARELLI, 2017, p. 32).

Ainda há muitos docentes que não aceitaram essas mudanças, mas não podem ser culpabilizados, pois em sua maioria, não receberam formações específicas voltadas para o uso das tecnologias digitais em sala de aula, o que gera medos e inseguranças. Por outro lado, os alunos já se mostram bastante receptivos às práticas pedagógicas que envolvem tecnologias e estão familiarizados com elas, pois muitos são "nativos digitais".

Ao perguntarmos "Quais os pontos positivos do uso do *Google Forms* nas avaliações na Escola Estadual Paulo Freire?", as considerações foram as seguintes:

Diretora: Agilidade no processo de avaliação, pois se consegue de imediato ter uma visão do desempenho dos alunos turma a turma;

Professor 1: Boa aceitação pelos alunos; participação ativa deles. Resultados imediatos das provas, inclusive para os alunos;

Professor 2: Aproveitamento do tempo professor que, ao invés de estar corrigindo prova, pode estar preparando uma proposta de intervenção.

Aluna 1: Economia de papel;

Aluna 2: O aluno se sente mais à vontade fazendo a prova em seu celular; ele faz mais tranquilo; Assim que a prova termina já temos os resultados.

Aluna 3: Além de ser mais prático, é uma forma mais organizada, pois assim que termina a prova já tem os resultados em mãos, e também ajuda os alunos a melhorar suas notas.

Como análise das opiniões expressas, quanto aos pontos positivos da metodologia em questão, tomamos como base Barton e Lee, ao afirmarem que

> A participação em atividades *online* em rápida mudança implica um aprendizado constante, grande parte do qual é informal. As pessoas aprendem de maneiras novas e diferentes; refletem sobre sua aprendizagem e empreendem projetos intencionais de aprendizagem. (BARTON e LEE, 2015, p. 35).

As respostas à referida questão apresentaram pontos em comum, mas optamos por destacar alguns que chamaram mais a atenção, nas respostas de cada entrevistado. E em relação aos pontos negativos, temos as seguintes observações:

Diretora: Precisa ser aprimorada a discussão pós-avaliação em sala de aula, com o *feedback* do professor;

Professor 1: Estrutura inadequada da escola: sinal fraco de internet e quantidade insuficiente de computadores;

Professor 2: Ponto negativo é a escola não estar preparada para isso, ela precisa um laboratório, de computadores, que usando o computador o aluno não tem a facilidade de "colar".

Aluna 1: Depender de uma boa conexão com a internet e falhas eventuais no sistema que também podem acontecer.

Aluna 2: Mais facilidade para "colar"; alguns alunos levam na brincadeira.

Aluna 3: Falta de computadores;

Para Coscarelli (2017, p. 31), "Os professores precisam encarar esse desafio de se preparar para essa nova realidade, aprendendo a lidar com os recursos básicos e planejando formas de usá-los em suas salas de aula." Conforme observado nas respostas acima, vários aspectos precisam ser aprimorados para ser ter um uso efetivo das ferramentas digitais em sala de aula, mas não é um impedimento para se ter um processo de ensino significativo.

5 Considerações finais

A partir das entrevistas, pudemos verificar que, apesar de surgirem dificuldades, como em todo novo desafio no ambiente escolar, prevalecem as vantagens de uso do aplicativo *Google Forms* em sala de aula. A quantidade insuficiente de computadores no

laboratório de informática é um dos pontos que merecem atenção, pois impede que os alunos respondam as avaliações com as mesmas condições.

Outro ponto a se considerar é quanto à formação dos professores, que em sua maioria não receberam cursos ou formações voltadas para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), de modo que aos poucos tentam se adaptar aos desafios contemporâneos do ciberespaço, com o qual os adolescentes "nativos digitais" já se encontram mais familiarizados. No entanto, os docentes entrevistados têm visto como inovação e empoderamento diante do domínio das tecnologias digitais que chegaram para ficar e estão presentes na rotina dos alunos.

Coscarelli (2017) considera que a informática não vai substituir ninguém, não vai tomar lugar do professor, nem fazer mágica na educação. Por esse viés, podemos refletir sobre como as tecnologias digitais podem ser aliadas do professor, dando suporte para sua prática pedagógica. "No tempo que leva para um livro ser publicado ou para um curso universitário ser concluído, as práticas das pessoas já mudaram, e o livro e o curso ficaram desatualizados." (BARTON e LEE, 2015, p. 21) Para isso, é necessária uma aceitação e mudança por parte de todos, para que trabalhem juntos e consigam os resultados esperados.

Referências

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> . Acesso em: 15 nov. 2018.

COSCARELLI, Carla. Alfabetização e letramento digital. IN: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3 ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SLAM SURDO: UM OUTRO ESPAÇO LITERÁRIO PARA A PERFORMANCE POÉTICA EM LIBRAS

Wanderlina Maria de Souza ARAÚJO
Universidade Federal de Mato Grosso
Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem
Sidnei Alves da ROCHA
Universidade Federal de Mato Grosso
Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem

RESUMO: O *slam* caracteriza-se, ao mesmo tempo, como um sarau e como uma atividade competitiva à semelhança de uma partida esportiva, pois é realizado nos moldes de uma reunião literária noturna e também um campeonato no qual se elege a melhor performance poética oral. É considerado um espaço literário que vem ganhando visibilidade acadêmica na contemporaneidade. Nesse contexto, alguns surdos têm se destacado como *slammers*, por exemplo: Edinho Santos, em São Paulo e Gabriela Grigolom Silva, em Curitiba. Expressam-se acerca de questões polêmicas como racismo, preconceito, sexismo, políticas, surdez, entre outras questões sociais. As pessoas surdas denominam as demais que fazem oposição a elas em relação à funcionalidade do aparelho auditivo humano como pessoas ouvintes. Uma vez que na plateia há a presença fundamentalmente de espectadores ouvintes, as performances desses artistas surdos requerem, para fins de acessibilidade, a presença de um intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras, fato que enseja, via de regra, uma reação vibrante e positiva do público após cada performance, entendida como uma valoração do trabalho artístico tanto do surdo quanto do ouvinte intérprete. No Brasil a recepção foi tão favorável que Edinho Santos obteve o primeiro lugar em competição nacional sendo nomeado, por esse motivo, representante do País em um evento, do gênero, que ocorre anualmente em Paris e que tem um caráter mundial haja vista o expressivo número de diferentes nacionalidades lá participantes. Este trabalho faz um breve histórico sobre as línguas de sinais e a cultura surda para melhor compreensão do engajamento político-poético de *slams* surdos, preferencialmente apresentando textos verbais e das performances de seus participantes, relacionando tais elementos com questões sociais e culturais dos sujeitos surdos enfim analisando o *slam* surdo como espaço de engajamento da comunidade surda. Nossa pesquisa até o momento é fundamentalmente bibliográfica sobre temas como a poesia e performance, poesia e engajamento, literatura surda etc. A seleção de vídeos de *slams* surdos urge necessária para constituição de um corpus da pesquisa mas ainda não foi definida. A partir das teorias de Zumthor (1997) sobre poesia e oralidade, de Derrida (2017/2014) sobre literatura, discorremos sobre a importância desse fenômeno poético como um outro espaço literário para a Libras.
PALAVRAS-CHAVE*: Slam; s*urdos; literatura.

ABSTRACT: *Slam is characterized, at the same time, as a sarau(event) and as a competitive activity similar to a sports match, as it is carried out in the style of a nocturnal literary meeting and also a championship in which the best oral poetic performance is chosen. It is considered a literary space that has gained academic visibility in contemporary times. In this contexto, since deaf people have stood out as slammers, for example: Edinho Santos, in São Paulo and Gabriela GrigoLom Silva, in Curitiba. They*

express themselves on controversial issues like racism, prejudice, sexism, politics, deafness, among other social issues. Deaf people call the others who people them in relation to the functionality of the human hearing system as listener people. Since in the audience there is the presencemain of listener people, the performance of these deaf artists require, for the acessibility purposes, the presence of an interpreter of Language Sign Brazilian – LSB or Língua Brasileira de Sinais –Libras, a fact that generates , as a rule, a vibrant and positive performance after each performance, understood as an assessment of the artistic work of both the deaf and the listener interpreter. In Brazil the reception was so favoraable that Edinho Santos obtained the first place in national competition being named, for this reason, representative of the country in an event of the game which takes place annually in Paris and whichs has a worldwide character due to the expressive number of different nationalities participating there. This work makes a brief history about sign languages and deaf culture to better understand the political-poetic engagement of deaf slams, preferably presenting verbal texts and the performance of their participants, relating such elements to social and cultural issues of deaf subjects, finally analyzing the deaf slams as space of engagement of the deaf community. Our research to date is fundamentally bibliographical on topics such as poetry and performance, poetry and engagement, deaf literature etc. The selection of vídeos of deaf slams is necessary for the constitution of a research corpus but has not yet been defined. From Zumthor's (1997) theories on poetry and orality, by Derrida (2017/2014) on literature, we discuss the importance of this poetic phenomenon as another literacy for LSB or Libras.
KEYWORDS: *Slam; deaf people; literature.*

1 Considerações iniciais

Há um outro espaço no mundo contemporâneo para expressão poética oral e performática: o *slam,* manifestação artística cujos temas mais frequentemente abordados são racismo, violência, drogas, sexismo, entre tantos outros. O *slam* tem características de um sarau porque, via de regra, é uma reunião noturna com finalidade literária, mas também é uma competição, que ocorre, inclusive, em nível mundial, na França, anualmente, por exemplo.

Cynthia Agra de Brito Neves (2017, p.92-112) informa que o *slam* é uma onomatopeia da língua inglesa utilizada para indicar o som de uma porta ou janela "batendo". Ainda segundo essa autora foi Marc Kelly Smith, poeta e trabalhador da construção civil, quem primeiro utilizou esse vocábulo para designar o evento poético surgido em Chicago, nos Estados Unidos, na década de 1980. Ele a empregou para designar os campeonatos de performances poéticas que organizava com um sistema específico de avaliação dos competidores – *slammers* – pelo público presente. As "batalhas", que inicialmente ocorriam em um bar de jazz, foram transferidas gradualmente para a periferia, *locus* daquelas minorias.

Disseminadas pelo mundo, chegaram ao Brasil por meio de Roberta Estrela D'Alva, diretora musical, pesquisadora, atriz, MC e apresentadora do programa "Manos e Minas", da TV Cultura de São Paulo, transmitido nos finais das tardes de sábados.

D'Alva fundou o primeiro *slam* no país em 2008: o ZAP!SLAM (Zona Autônoma da Palavra). Citado por Neves (2017, p.92-112), Emerson Alcalde, poeta, ator e *slammer* e fundador do "Slam da Guilhermina", em São Paulo, afirma que há atualmente mais de 50 *slams* pelo Brasil.

O evento exige dos expectadores um nível de politização e conhecimento geral de mundo para acompanhar de modo reflexivo e crítico cada apresentação, uma vez que o (a) *slammer* assume uma atitude provocativa e questionadora, bastante engajada, conforme podemos observar em vídeos disponibilizados no canal YouTube, localizados com a simples digitação da palavra *slam*. Por ser uma competição há um corpo de jurados para eleger a melhor performance daquele momento, estes são escolhidos, geralmente, de forma aleatória entre os presentes para que emitam notas de 0 a 10. Dependendo do número de s*lammers,* há a composição de grupos e subgrupos eliminando-se participantes pelas menores pontuações a cada "rodada/bateria". Alguns têm um calendário fixo, geralmente mensal, outros ainda não. No Brasil, o movimento se dá precipuamente em periferias, com grupos representativos de minorias sociais. Apenas para mais algumas exemplificações, elencamos aqueles mais representativos pela quantidade de público presente em cada edição: o "Sarau do Burro", em São Paulo (SP) e o o "Slam Contrataque", em Curitiba (PR). O "Slam Capim Xeroso", de Cuiabá (MT), ainda é pequeno com relação a número de *slammers* e de público mas é um bom exemplo para se apreciar e também para ilustrar o processo expansionista dessa prática literária. Ele é realizado na Praça da Mandioca, Rua 7 de Dezembro, região central da cidade, tida como área boêmia, pois por ali transitam e se apresentam, artistas ou não, desejosos em divulgar as próprias produções.

2 Slam surdo

Dentro desse espaço literário, destacamos as performances poéticas que envolvem a Língua Brasileira de Sinais – Libras por ser algo relativamente recente e ainda desconhecido para alguns surdos, conforme verificamos indagando diretamente a alguns alunos surdos do curso de Letras-Libras da Universidade Federal de Mato Grosso ou a professores desse curso, configurando, para nós, uma outra forma de valorização e reconhecimento dessa língua.

Nossas pesquisas sobre *slam* nos levaram ao chamado coletivo "Corposinalizante", criado em 2008, a partir do desdobramento de um curso de formação de jovens surdos "Aprender para Ensinar", no Museu de Arte Moderna de São Paulo, pelas educadoras e artistas Cibele Lucena e Joana Zatz Mussi, que se associaram ao poeta Daniel Minchoni ("Sarau do Burro") e ao Núcleo Bartolomeu de Depoimentos (ZAP!SLAM) para fundar o "Slam do Corpo" a título de "...encontros poéticos e performáticos entre corpos surdos e ouvintes, entre a língua portuguesa e a Libras..." já que "Nosso maior interesse é inventar uma língua mestiça, produzir dizeres numa vizinhança entre estes distintos modos de existência" (LUCENA, 2017, p. 1).

O tema nos interessou e passamos a fazer pesquisas sobre saraus surdos e performers surdos até chegarmos aos nomes de Edinho Santos (Slam do Corpo) e Gabriela Grigolom Silva (Slam Contrataque e Resistência Surda).

O poeta surdo Edinho Santos, de São Paulo (SP), juntou a sua arte aos *slams* para expressar aquilo que não podia dizer com a própria voz sonora. Unindo-se ao compositor James Bantu, que também interpreta a Libras. Chegou à fase final do "Slam BR", competição em nível nacional, em 2014.

A outra artista identificada, Gabriela Grigolom Silva: negra, mulher e surda, conforme se descreve, obteve sucesso imediato com seu vídeo de apresentação no 8º Slam Contrataque no qual expõe suas dificuldades por ser integrante de forças sociais

minoritárias, triplamente. Muito atuante, organizou um evento juntando o 1º Slam da Resistência Surda ao 10º Slam Contrataque, em maio de 2018, em Curitiba (PR).

3 Um recorte da história do surdo e das línguas de sinais e da cultura surda

O estudo das línguas de sinais em que a Libras está incluída é relativamente recente, se comparado ao das demais. Os estudos científicos sobre sua literatura são ainda mais primários. Segundo Reily (2007, p. 309), a "natureza efêmera do gesto traz consequências para sua transmissão no espaço e no tempo e para a sua apropriação..."

Por volta dos séculos XIV, XV e XVI, representantes da igreja receberam as primeiras missões de educação de nobres surdos espanhóis para que estes administrassem as próprias fortunas, sob pena do não recebimento de heranças, caso não demonstrassem plena capacidade intelectual comprovada pela leitura e escrita, além do domínio de operações básicas na Aritmética. Freis, abades, padres e monges em interação direta com essas crianças e jovens coletaram, registraram e desenvolveram sinais dentro do que foi possível sistematizar para a época. As anotações que foram feitas então permitiram instruir minimamente aqueles nobres e constituíram-se num legado de conhecimento adquirido acerca dessas línguas às gerações futuras. Evidentemente, há casos de sucesso e insucesso nesses processos iniciais. Como habitualmente ocorre na literatura sobre as línguas de sinais, optamos por citar um de sucesso: o abade francês L'Epée, homem reverenciado pelas comunidades surdas por ter criado várias escolas especializadas na educação de surdos na França as quais serviram de referência para os Estados Unidos da América, além do Brasil, por meio de Thomas Hopkins Gallaudet e Dom Pedro II, nosso Imperador, que de lá trouxeram, nos séculos XVIII e XIX, professores surdos franceses, discípulos ou simpatizantes da metodologia de L'Epée, para desenvolverem escolas e disseminarem método de educação adequada, dando origem ao que hoje conhecemos como Gallaudet University e Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, nos dois países, respectivamente. As similaridades encontradas entre a American Sign Language – ASL e a Língua de Sinais Brasileira – LSB ou Língua Brasileira de Sinais – Libras, como é mais conhecida, justificam-se por essa origem comum na Langue Signe Française – LSF.

Um marco histórico nas línguas de sinais foi a proibição de seu uso em 1880 a partir de um Congresso Internacional de Educadores de Surdos, em Milão. Em votação – da qual os professores surdos foram excluídos – elegeu-se o "oralismo" como método único e absoluto para educar surdos ao redor do mundo. Alexandre Graham Bell, casado com uma surda, teria sido o mentor intelectual de tal determinação, acontecimento que ainda hoje revolta a comunidade surda, embora, obviamente, o saber científico existente na época indicasse apenas essa direção da oralidade como viável para a educação de surdos.

Na contemporaneidade os surdos elegeram o "bilinguismo" como forma ideal da própria educação. Grosso modo trata-se da aprendizagem ainda na primeira infância de uma língua de sinais para na sequência uma língua oral na forma escrita.

Mas há controvérsias ou formas diferentes de entendimento do que seja o "bilinguismo" e é neste embate que os poetas surdos se colocam em espaços de ouvintes para que no entrecruzamento, sua arte seja reconhecida e perpetuada, assim como sua língua que deve ter prioridade na aquisição mantendo-a como sua forma natural de expressão urgindo a obrigatoriedade de intérpretes tantos quantos necessários já que os

ouvintes não são obrigados a aprender a Libras para que a acessibilidade linguística seja realidade.

Surda é aquela pessoa que não ouve e que assim se refere e a seus pares, segundo Sá (2010). Cultura surda diz respeito à essas pessoas. Porém, toda essa conceituação ocorreu a partir da década de 1960 com Stokoe cujos estudos permitiram o status de língua aos sinais.

Julgamos oportuno trazer alguns autores que tratam do assunto, neste tópico.

Tais esclarecimentos ajudam a compreender alguns posicionamentos documentados na poesia oral produzida por surdos como a reivindicação do "bilinguismo".

Os estudos culturais tiveram início na década de 1960, na Inglaterra. Um grupo de pesquisadores vinculados à Universidade de Birmingham: Hoggart, Stuart Hall e Johnson questionaram na literatura britânica a compreensão que se tinha de "cultura dominante". Esta reconhecia como cultura somente as chamadas "grandes obras" da literatura e das artes. O objetivo do grupo foi eliminar ou minimizar essa visão elitista que considerava a cultura aquela detida por um grupo específico de pessoas.

Esses estudos culturais ganharam o mundo. Assumiram vários contornos até considerarem que todas as práticas sociais podem ser vistas sob um aspecto cultural.

Pesquisadores norteados pelos estudos culturais procuram fazer recriações sócio-históricas de culturas ou de movimentos culturais surdos, como Sá (2010) e Assis Silva (2012). Nós nos subsidiamos de algumas dessas análises para melhor entender as manifestações literárias-artísticas de uma cultura como a surda, como o *slam*.

Segundo Sá, os estudos culturais nunca são neutros ou imparciais já que sempre há intencionalidades politicas porque há várias forças envolvidas representando relações de poder num círculo vicioso.

> No contexto atual, caracterizado por incerteza e instabilidade, por conflito e confronto, as questões de diferença e identidade tornam-se centrais. Somos governados/influenciados por mecanismos sutis e poder, bem como por relações e estruturas de poder baseadas na luta pela propriedade de recursos econômicos e culturais; assim, os pesquisadores, baseados nos estudos culturais, tentam desvendar essas múltiplas determinações. Não há situação livre da influência do poder.
> O conhecimento não se opõe ao poder, nem é exterior a ele; o conhecimento é parte do poder (SÁ, 2010, p. 58).

Sá explica que há formas da sociedade definir identidades consideradas "normais" ou "anormais" consequentemente oprimindo um grupo em benefício de outro pelo "saber-poder" e destaca a questão dos surdos que por esses critérios é tido como deficientes e desviados do que é normal. Nesse sentido, dentro dos estudos culturais caberia os chamados estudos surdos para reinterpretar a surdez, tirando-a do foco da deficiência e mudando para diferença constituidora de uma cultura.

A apresentação dessas perspectivas sobre os estudos culturais e sobre a cultura surda fez-se necessário para entendermos as manifestações literárias nos *slams* e especificamente nos *slams* surdos como *locus*, mais recentes, de exposição de anseios e frustrações pelo não atendimento a necessidades básicas, já normatizadas por leis, de acessibilidade (Libras) em todos os níveis de vida e instâncias de poder cidadão.

> os estudos surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político (SKLIAR, 1998b, p. 5 apud SÁ, 2010, p. 64).

3 Teorizações

Segundo Neves (2017, p. 97) ao entrevistar o *slammer* Alcalde, evidenciou-se um posicionamento vinculado ao social e ao artístico:

> O objetivo final dos slams não é ganhar a fama midiática nem dinheiro com seus eventos, mas, paradoxalmente, de se fazerem ouvir [...] Promover a poesia oral, falar poesias (spoken word), ler, escrever, declamar, divulgar, promover batalhas de performances poéticas, transformar os slams em linguagens, em educação – eis os desafios dos slammers ao/no mundo contemporâneo.

Alcalde é ouvinte, porém observamos que, para o poeta surdo, as premissas expostas também são verdadeiras.

Há uma performance da *slammer* surda Gabriela Grigolom da Silva, acompanhada pelo Intérprete de Libras Jonatas Medeiros, gravada em vídeo durante o "8º slam Contrataque", em 2016, na Praça do Cavalo Babão em Curitiba (PR) e disponível na internet, que sintetiza e ratifica o que já descrevemos. No vídeo é possível ver Gabriela declamando um poema em Libras. Abaixo transcrevemos alguns versos conforme a interpretação da Libras para a Língua Portuguesa dada por Jonatas Medeiros:

> Meu movimento
> Eu estou procurando
> Eu quero ver meu movimento
> Olha esses ouvintes todos falando:
> .....
> Eu estou olhando
> – Olha a mudinha aqui
> – Eu não sou mudinha!
> Eu estou falando
> Eu sou surda!
> Eu estou te visualizando
> Não venha falar
> Não venha tirar "sarro" da minha cara, não!
> Porque eu sou surda
> Me respeite, sou feminista, sou lutadora
> Eu sou mulher NE-GRA!
> Nós, surdas, somos violentadas
> Bloqueio de comunicação
> Não tem como falar com a polícia.
> Eu sofro. Sou des-res-pei-ta-da
> .....
> Cadê o intérprete?
> Estou angustiada
> Estou sozinha... sozinha... sozinha...

Bloqueada... limitada...
Estou olhando a sua boca falando
Não tem curso
Não tem bilinguismo
Vocês querem que eu oralize
Parem de falar comigo
.....
Eu quero bilinguismo
Eu quero é minha língua no meu corpo.
Eu vou gritar! Eu vou gritar!
Vamos! Venha apoiar
Surdos, ouvintes,
Vamos somar, somar
Feministas juntas
Movimento já!
Não sou muda!
Eu sou negra!
Surda!

Ocorre que esse poema não é escrito, originalmente. Ele é "declamado" ou melhor seria dizer "performatizado" em Libras, uma língua gestual-visual, ou viso-espacial. A sua memória e o seu arquivo nos são possibilitados pela tecnologia da gravação em vídeo. Aqueles que não conseguem entender essa língua dependem do intérprete que oraliza os versos contidos no texto.

As mãos da poeta substituem sua voz cujo som não é articulado por ela mas emprestada do intérprete. O conteúdo acima nos permite ter bem uma ideia de como a poesia assume um engajamento social, político, de gênero etc. no contexto da surdez.

> Animadora, exaltante ou deploratória, a voz poética então dá forma a paixões já maduras, mas ainda em busca delas mesmas, e as precipita ao seu termo. [...] É um fato que a maioria das canções políticas sejam canções de protesto: menos ainda pela mensagem que elas transmitem que pelo próprio ato de sua performance, contribuindo para desestabilizar uma ordem que elas negam, ou cuja subversão louvam (ZUMTHOR, 1997, p. 283-285).

Fato que nos leva a uma outra questão suscitada por Zumthor já que não há preocupação com o registro escrito pela sua autora. Então não podemos reconhecer o texto como um poema?

> Em razão de um antigo preconceito em nossos espíritos e que performa nossos gostos, todo produto das artes da linguagem se identifica com uma escrita, donde a dificuldade que encontramos em reconhecer a validade do que não o é (ZUMTHOR, 1997, p. 11).

> A escrita permanece e estagna, a voz multiplica. Uma se pertence e se conserva; a outra se destrói. A primeira convence e a segunda apela. A escrita capitaliza aquilo que a voz dissipa; ela ergue muralhas contra a movência da outra, [...] a voz não é senão presente, sem estampilha, sem marca de reconhecimento cronológico: violência pura (ZUMTHOR, 1997, p. 297).

A filosofia clássica que, conforme Derrida, concebe a linguagem escrita como representação da fala. Valemo-nos da *Gramatologia*, obra de Jacques Derrida, que a escreveu pensando na desconstrução dessa ideia, para sustentar uma produção literária pautada não na escrita, mas na fala, que, numa língua de sinais, é representada pelos gestos, pelos movimentos faciais e corporais de que se utiliza para comunicar. Gramatologia não remete à letra, mas à escritura, não à literatura. A noção de escritura compreende e excede a de linguagem. Para Derrida, a ciência linguística determina a linguagem. À escrita é reservado um lugar sempre exterior, secundário, seu papel é meramente técnico em relação à fala, que cabe reapresentar.

A leitura, a escritura e o texto como tecido de signos são secundários.

> [...] a imagem gráfica das palavras nos impressiona como um objeto permanente e sólido, mais apropriado que o som para constituir a unidade da língua através do tempo. Pouco importa que esse liame seja *superficial* e crie uma unidade puramente *factícia*; é muito mais *fácil* de aprender que o liame *natura*l, o único verdadeiro, o do som [...] Mas a palavra escrita se mistura tão intimamente com a palavra falada de que é a i*magem* que acaba por *usurpar-lhe* o papel principal [...] A língua literária aumenta ainda mais a importância imerecida da escritura [...] A escritura se arroga, nesse ponto uma importância a que não tem direito (DERRIDA, 2017, p. 43-45).

Conforme Derrida, há na filosofia uma assimilação do logos (logocentrismo = crença na soberania da razão) à fala. Um esforço para ligar conhecimento, logos e fonia (fala), porque nessa ligação está fundado o privilégio que se concebe à consciência. A fala permitiria a presença do objeto na consciência porque ela estaria indissoluvelmente ligada ao "pensamento do sentido significado". Por isso, em relação à voz (gestos), todos os outros significantes seriam derivados, principalmente o significante escrito que teria sempre uma função técnica e representativa.

A fala (gesto) é pois *presença* e a escrita, a *ausência*.

> É preciso agora pensar a escritura como ao mesmo tempo mais exterior à fala, não sendo sua 'imagem' ou seu 'símbolo' e, mais interior à fala que já é em si mesma uma escritura. Antes mesmo de ser ligado à incisão, à gravura, ao desenho ou à letra, a um significante remetendo em geral, a um significante por ele significado, o conceito de grafia implica, como a possibilidade comum a todos os sistemas de significação, a instância do *rastro instituído* (DERRIDA, 2017, p. 56).

Essa discussão se relaciona com o fenômeno do *slam* justamente por se tratar de uma manifestação essencialmente oral e popular mas que tem seu valor próprio pela necessidade de cumprimento de regras claras nem por isso fáceis de serem obedecidas por quem não tenha habilidade para tal, como tempo máximo da performance de três minutos e a proibição de quaisquer acompanhamentos que possam favorecer a apresentação de um em detrimento de outro.

A conquista de maior pontuação pelo(s) performer(s) dependerá fundamentalmente de talento.

Há então um novo desafio, proporcionado pelo *slam*, de se pensar a literatura como uma "estranha instituição" que transgrida as próprias formações sócio-históricas que a sustentam, articule novas molduras teóricas para deslocamentos das premissas,

metodologias e convicções que padronize e diferencie o que é tido como literário para que reconheçamos um valor literário nesses novos espaços culturais que envolvam o surdo.

4 Considerações finais

A Libras é uma língua muito jovem em termos oficiais no Brasil. Sua literatura, segundo Mourão (2011), classificada em: adaptada, traduzida e produzida é mais rica em termos numéricos na primeira forma. Na segunda, temos obras as canônicas nacionais escritas em Língua Portuguesa "traduzidas" para a Libras. A poesia oral, inserida nos *slams,* estaria na terceira classificação. Esse novo espaço literário democratiza essas performances poéticas provocando uma maior aproximação surdo/ouvinte até então separados pela barreira da comunicação, haja vista o domínio das línguas de sinais por minorias, quase sempre surdas. Considerando somente esse aspecto, este estudo está se fazendo importante para a compreensão e a disseminação dessa produção literária.

Outro aspecto, não menos importante, é buscar em Zumthor que se preocupou com a poesia oral, para a partir de seu trabalho de pesquisa, considerarmos as produções poéticas surdas apresentadas em *slams* compatíveis com essas análises e teorizações. Assim com as desconstruções Derridianas abordadas em duas das suas obras: "Gramatologia" e "Essa Estranha Instituição Chamada Literatura", que nos permitiu inserir a poesia oral surda nesse contexto de literariedade, objetivo maior de nosso trabalho.

Quanto mais abordarmos este assunto, com certeza mais contribuiremos para a disseminação do *slam* surdo e a sua apreciação indistinta de públicos.

Fechamos com a fala de ZUMTHOR (1997, p. 294-295), que traduz a angústia pela literatura, respaldada em "cânones", até então, por recusar a voz:

> A cada dia que passa, muitas línguas do mundo desaparecem: renegadas, sufocadas, mortas com seu último velho, vozes virgens de escrita, pura memória sem defesa, janelas outrora abertas sobre o real [...] é urgente ultrapassar o etnocentrismo, que inspira, com as ingenuidades nacionais, uma concepção caduca de evolução.

Referências

ASSIS SILVA, César Augusto de. **Cultura surda: agentes religiosos e a construção de uma identidade**. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

DERRIDA, Jacques. **Essa Estranha Instituição Chamada Literatura:** Uma entrevista com Jacques Derrida. Tradução de Marileide Dias Esqueda. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

LUCENA, Cibele Toledo. **Beijo de línguas: quando o poeta surdo e o poeta ouvinte se encontram.** Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica-PUC de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20478. Acesso em 02 out.2017.

MOURÃO, Claudio Henrique Nunes. **Literatura Surda: produções culturais em língua de sinais**. Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Porto Alegre: UFRS, 2011.

NEVES, Cynthia Agra de Brito. **Slams – Letramentos Literários de Reexistência ao/no Mundo Contemporâneo.** Linha D'Água (Online), São Paulo, v.30, n.2, p.92-112, out. 2017.

REILY, Lucia. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 35, maio/agosto, 2007.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2010.

URÂNIA, Michel. 1º Slam Resistência Surda: entrevista com Gabriela Grigolom Silva, poetisa e organizadora. **A Escotilha**, 24 de maio de 2018. Disponível em: http://www.aescotilha.com.br/colunas/zero-pila/1o-slam-resistencia-surda-entrevista-gabriela-grigolom-silva/. Acesso em 02 ago.2017.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à Poesia Oral.** Tradução de Jerusa Pires Ferreira, Maria Lucia Diniz Pochat e Maria Inês de Almeida. São Paulo: Editora HUCITEC, 1997.

UM ESTUDO DO FANTÁSTICO E DA SIMBOLOGIA DA CASA NO CONTO A QUEDA DA CASA DE USHER DE EDGAR ALLAN POE

Katia Aparecida PIMENTEL[52]
Universidade do Estado de Mato Grosso – *Campus* de Sinop
Programa de Pós-Graduação em Letras

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar uma análise literária do conto "A queda da casa de Usher" do escritor norte-americano Edgar Allan Poe. O foco principal da pesquisa é a análise do conto pelo viés de interpretação da teoria do Fantástico, analisando os elementos misteriosos e inexplicáveis. A narrativa tem uma temática que gira em torno do mistério e do terror que inclui elementos psicológicos e sobrenaturais, o que justifica entendermos o significado da relação da simbologia da casa com o morador. A casa representa uma continuação do personagem, um espelho de seu morador. Ela é o seu ambiente, a paisagem e as imagens deste ambiente refletem o caráter, a personalidade, a intimidade e o estado de espírito do seu morador, é o símbolo de algo muito maior: simboliza o interior da personagem, sua alma, o seu eu mais profundo. Será apresentado características que tornam a narrativa pertencente ao gênero Fantástico. Com esse intuito realizou-se uma pesquisa bibliográfica com levantamentos de dados e conceitos em torno das questões abordadas. Desta forma, além da análise do corpus selecionado para este estudo, será feita uma breve apresentação do autor e também uma abordagem sobre o Fantástico.
PALAVRAS-CHAVE: literatura fantástica; Edgar Allan Poe; A queda da casa de Usher.

ABSTRACT: *This article aims to present a literary analysis of the tale "The Fall of the House of Usher" by the American writer Edgar Allan Poe. The main focus of the research is the analysis of the tale by interpretation bias of the theory of the Fantastic, analyzing the mysterious and inexplicable elements. The narrative has a theme that revolves around the mystery and terror that includes psychological and supernatural elements, which justifies understanding the meaning of the relationship of the symbology of the house with the resident. The house represents a continuation of the character, a mirror of its inhabitant. It is its environment, the landscape and the images of this environment reflect the character, the personality, the intimacy and the state of mind of its resident, it is the symbol of something much bigger: it symbolizes the interior of the personage, its soul, its I deepe. It will present characteristics that make the narrative belonging to the genre Fantastic. With that aim a bibliographic research was carried out with data surveys and concepts around the issues addressed. Thus, in addition to the analysis of the corpus selected for this study, will be made a brief presentation of the author and also an approach on the Fantastic.*
KEYWORDS: *fantastic literature; Edgar Allan Poe; The Fall of Usher's House.*

1 Considerações inicias

O presente artigo tem como objetivo analisar o conto "A queda da casa de Usher" do filósofo norte-americano Edgar Allan Poe pelo viés do gênero fantástico e da simbologia da casa. Este conto faz parte da Escola Literária Romantismo e se enquadra

[52] Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop. Sinop, Mato Grosso, Brasil. kt_pimentel@hotmail.com.

na vertente do estilo Gótico que mistura elementos narrativos evidentes desse tipo de literatura: suspense, terror, ambientações obscuras e decadentes e personagens complexos e esquizofrênicos. Este conto será lido e interpretado à luz da teoria do fantástico, analisando os elementos misteriosos e inexplicáveis. A narrativa tem uma temática que gira em torno do mistério e do terror que inclui elementos psicológicos e sobrenaturais, o que justifica entendermos o significado da relação da simbologia da casa com o morador. A casa representa uma continuação do personagem, um espelho de seu morador. Ela é o seu ambiente, a paisagem e as imagens deste ambiente refletem o caráter, a personalidade, a intimidade e o estado de espírito do seu morador, é o símbolo de algo muito maior. Simboliza o interior da personagem, sua alma, o seu eu mais profundo.

Como foi dito anteriormente, este conto pertence ao estilo Gótico, trazendo consigo marcas deste período: horror, medo, loucura, imaginário sobrenatural, personagens melodramáticas, arquitetura, ambientes sombrios, morte entre outras. Ao trazer estas características para o conto identifica-se que a casa é mal-assombrada, que os personagens transitam em ambientes escuros, que a paisagem é sombria e ainda que, há uma doença misteriosa presente na vida de uma das personagens: até mesmo os "muitos livros e instrumentos musicais" remetem à morte, uma vez que o narrador afirma que esses objetos "jaziam espalhados em torno". A palavra "jazer" guarda, justamente, o sentido de algo morto, ou que parece estar morto.

Sendo assim, toda a decoração, a disposição dos objetos e até mesmo os móveis, em vez de criar um ambiente aprazível e aconchegante, causam uma reação contrária, levando o narrador ao incômodo. Tem-se a impressão de uma ambientação pesada, que produz um grande mal-estar, fazendo com que o aposento e, por conseguinte, toda a casa, torne-se um local opressivo e sufocante. Em *A queda da casa de Usher* não só as personagens envolvidas morrem como a própria casa, cenário dos acontecimentos, desaparece sem deixar vestígio. Todos estes fatores acentuam o mistério que envolve os fatos, deixando sempre em dúvida até onde termina a realidade e começa o fantástico.

2 Edgar Allan Poe e sua literatura

Edgar Allan Poe nasceu em Boston, Massachusetts em 1809. Ao longo de sua carreira foi escritor, poeta, editor e crítico literário. É reconhecido como um dos primeiros escritores de conto e também inventor do gênero de ficção policial e suspense, além de contribuições ao gênero da criação científica. Foi ele quem criou o primeiro detetive de ficção e que marcou uma geração com seu modo peculiar de escrever sobre a morte, o mistério e o macabro.

O escritor Poe foi integrante do movimento romântico estadunidense. Após a publicação de sua primeira obra em poemas, trabalhou em jornais e revistas como crítico literário, começou a escrever também em prosa. Suas narrativas tinham como principais particularidades personagens com perfil perturbadores que oscilavam entre a melancolia, a loucura e o racional. Normalmente suas histórias são curtas enfatizando a trama e criando um efeito de sentido no leitor.

Suas ficções englobam vários gêneros como, ficção de terror, aventura, ficção policial e científica. Poe se tornou um símbolo do Romantismo americano que marcou e influenciou os contos geniais e as poesias com uma beleza incomparável.

Nos seus contos os personagens são marcados pela emoção e esta forma um aglomerado que se relaciona com o enredo, com a ação, com o ambiente para formar

uma hesitação no leitor. Os espaços de suas narrativas têm um estilo próprio, estão associados a lugares remotos, obscuros, desconhecidos, distantes da realidade do leitor. Todas estas características mostram como o escritor Poe realça o valor do gênero Fantástico que é muito bem trabalhado em suas narrativas. Poe foi considerado um dos principais escritores, tido como "maldito da literatura". Segundo Tavares (2010), [...] "Edgar Allan Poe colocou todo o seu pessimismo e espirito macabro que possuía em vida, e que, apesar de as vezes causar calafrios nos leitores, mostra perfeitamente sua genialidade como escritor".

3 O Fantástico

A literatura fantástica surge no início do século XVIII e chega até o século XIX onde adquire consistência através do positivismo, se instaurando com a metafísica entre o real e o imaginário. O gênero fantástico tem sua origem no imaginário e na ficção, fugindo do que é real, encontrando-se na imaginação, ou seja, a Literatura Fantástica vai além do imaginário, esta surpreende, encanta e até mesmo assombra.

O autor Tzvetan Todorov (1975), define o fantástico como,

> O fantástico se caracteriza pela hesitação. [...] A incerteza, a hesitação chegam ao auge. Cheguei quase a acreditar: eis a fórmula que resume o espírito do fantástico. A fé absoluta como incredulidade total nos leva para fora do fantástico; é a hesitação que lhe dá vida. O fantástico implica, pois, uma integração do leitor no mundo das personagens; define-se pela percepção ambígua que tem o próprio leitor dos acontecimentos narrados. [...] A hesitação do leitor é, pois, a primeira condição do fantástico. A seguir essa hesitação pode ser igualmente experimentada por uma personagem; desta forma, o papel do leitor é, por assim dizer, confiado a uma personagem e ao mesmo tempo a hesitação encontra-se representada, torna-se um dos temas da obra. (TODOROV, 1975, p. 35-36-38).

O fantástico está incluído dentro das ficções com manifestações em incomuns ilusões. Segundo o autor Filipe Furtado (1980, p. 16), o vínculo existente entre os gêneros está ligando o texto com o acontecimento inusitado. Desta forma, entende-se que a narrativa fantástica é considerada um gênero literário, como afirma o mesmo, "um texto literário constitui um tipo ou classe de discurso realizado, de forma mais ou menos completa, por um conjunto de textos cujas caraterísticas e formas de organização específicas os demarcam com nitidez do resto da literatura".

Furtado disserta sobre o gênero Fantástico na narrativa, apresentado o Estranho e o Maravilhoso, relacionando com o sobrenatural. A diferença entre estes está relacionada aos efeitos de suas causas e aos seus objetivos: o sobrenatural positivo relaciona-se ao bem, não produzem angústias e, o sobrenatural negativo que está ligado ao mal. Para o autor Furtado (1980), a Literatura Fantástica constitui-se em um conflito que é vencido pelas forças da natureza ou pelos seres humanos quando de encontro às manifestações sobrenaturais e, neste caso, o sobrenatural negativo. O Fantástico e o Maravilhoso vão se diferenciar justamente porque a Literatura Fantástica se caracteriza no "sobrenatural negativo" em contrapartida ao Maravilhoso, entretanto ambos não se dirigem a condição de real.

Sobre o Estranho, Furtado (1980) esclarece que este se apresenta alheio às leis naturais, mas que acontece de forma coerente no percurso do enredo. No entanto, o Fantástico mantém o Estranho na condição de sua existência "de certeza" impossível e, isto prevalece até o final da narrativa. Este processo faz com o leitor fique na incerteza de estar em um mundo real ou em um mundo Fantástico de sua criação. Segundo Freud (*apud* CESERANI, 2006, p. 17), os efeitos da estranheza são,

> [...] um dos recursos mais bem sucedidos para criar facilmente efeitos de estranheza e deixar o leitor na incerteza de que uma determinada figura na história e um ser humano ou um autômato, e faze-lo de tal modo que a sua atenção não se concentre diretamente nessa incerteza, de maneira que não possa ser levado a penetrar no assunto e esclarece-lo imediatamente. (FREUD, 1996, p. 252).

Desta forma o Estranho não se define somente pelo relato, mas também pela forma como é assimilado e sentido pelo leitor por meio da narrativa. Na perspectiva do autor Felipe Furtado (1980), a narrativa Fantástica pode tanto ser narrado em primeira ou em terceira pessoa, a responsabilidade pela captação da atenção do leitor fica por conta do autor, que irá direcionar o narrador/personagem da história. Ele ressalta a importância de um narrador bem construído de modo que direcione o leitor aos resultados esperados.

Pode-se concluir que, tanto a ambiguidade quanto a incerteza são marcas do Fantástico, o que muda é a forma de abordagem dos teóricos utilizados acima, enquanto Todorov (1975) menciona a ambiguidade como elemento do Fantástico, não um elemento caracterizador, mas sim a hesitação do leitor que aparece em primeiro plano. Já para Furtado (1980) estes elementos não são tão importantes, o que ele sinaliza como significante é o fato de que o discurso do Fantástico, tem liberdade devido aos elementos da narrativa que se unem para criar uma realidade Fantástica.

4 Análise do conto

Verificamos até o tópico anterior deste estudo que o autor Edgar Allan Poe foi um grande escritor de contos do século XIX. As características recorrentes em suas narrativas são: terror, ficção, suspense, loucura, medo, etc. Seus contos são narrados em primeira pessoa e, um aspecto que fica bem marcante em suas histórias é a loucura que oscila com o equilíbrio, ora os personagens estão sóbrios, ora estão alucinados, vagando, com repertórios desencontrados. Diante destas considerações verifica-se que a narrativa deste escritor se insere no gênero Fantástico, como afirma o autor Volubuef (2000, p. 111),

> O Fantástico atravessou diferentes fases durante os séculos: no final do século XVIII e início do XIX, o gênero exigia a presença do sobrenatural, estando presentes monstros e fantasmas; no século XIX, passou a explorar o psicológico, inserindo nas narrativas a loucura, alucinações, pesadelos para mostrar a angustia no interior do sujeito; no século XX, o Fantástico passou a criar incoerência entre elementos do cotidiano.

Diante das peculiaridades apresentadas acima pode-se afirmar que o Fantástico, enquanto gênero, se caracteriza por ter uma narrativa onde predomina a ambiguidade, a dúvida, o inexplicável e a incerteza de ordem natural dos acontecimentos que aparece

em toda a narrativa deixando o leitor inseguro entre o que é real e o que é imaginário. O autor Todorov (1975), discorre que a hesitação, distinção entre percepção e imaginação que gera a fantasia, marcada pelo texto através dos personagens e das experiências vividas são situações fundamentais para sinalizar o Fantástico.

Ao se atentar para a narrativa do conto tem-se uma história contada em primeira pessoa tratando-se da visita de um amigo do protagonista Roderick Usher, que o convida a vir visita-lo em sua casa. Quando avista a casa o amigo descreve um ambiente com atmosfera sombria e depressiva, marcada por um certo mistério e por um mal-estar. O narrador descreve a mansão,

> [...] mas, ao primeiro vislumbre do edifício, uma sensação de insuportável melancolia permeou o meu espírito. Digo insuportável, pois a sensação não foi aliviada por quaisquer daqueles sentimentos algo prazenteiros, porque poéticos, com os quais a mente normalmente acolhe até mesmo as imagens naturais mais horrendas do desolado ou do terrível. (POE, 2011, p. 09).

A casa apresentava uma sensação inexplicável no narrador, de angústia, de terror, de melancolia. Ele não consegue entender e logo em seguida descreve a casa em sua estrutura física, detalhando que está iria sucumbir logo, uma questão de tempo para virar ruina,

> Tudo isso, porém, não indicava uma maior deterioração. Nenhuma parte da alvenaria havia desabado; e parecia haver grande inconsistência entre os encaixes ainda perfeitos dos blocos e as condições desintegradoras de cada pedra [...]. Além dessa indicação de extensa decadência, porém, a estrutura dava poucos sinais de instabilidade. Talvez o olhar escrutinador de um observador pudesse descobrir uma rachadura quase imperceptível, que se estenda do telhado do prédio pela frente, descendo em zigue-zague pela parede, até se perder nas águas turvas do lago. (POE, 2011, p. 11).

Semelhante ao que se percebe no aspecto físico da casa, os dois irmãos, Roderick e sua irmã *lady* Madeline estão doentes e suas aparências se assemelham com o estado da casa: destituídos de energia e vivacidade. Roderick com uma aparência cadavérica, com lábios pálidos, cabelos descuidados, características que denotam o fim, a morte, como pode-se observar a seguir quando o amigo o descreve:

> Uma compleição cadavérica; olhos sem comparação, grandes, fluidos e luminosos; lábios um tanto finos e muito pálidos, mas de uma curvatura extremamente bela; nariz de um padrão hebraico delicado, mas com narinas largas, incomuns nessas formações semelhantes; um queixo finamente esculpido, revelando, em sua ausência de protuberância, uma falta de energia moral; cabelos mais macios e frágeis do que uma teia; esses traços, com uma desordenada expansão acima das regiões da têmpora, formavam um conjunto de feições difícil de esquecer. E agora, com o mero exagero da característica predominante desses traços e da expressão que costumavam mostrar, havia uma tal mudança que eu não estava certo de quem era meu interlocutor. A agora cadavérica lividez

> da pele e o agora assombroso brilho do olho, acima de todas as coisas, me surpreendiam e até mesmo me assustavam. Ao cabelo sedoso, ademais, fora permitido crescer descuidado, e como, em sua agreste textura de teia de aranha, flutuasse em vez de cair sobre o rosto, eu não conseguia, mesmo com esforço, ligar sua arabesca expressão a qualquer ideia de simples humanidade. (POE, 2011, p. 13).

O narrador pouco fala ou descreve a *lady* Madeline, na primeira aparição ele relata que ela passou lentamente pela parte mais afastada do aposento sem nota-lo e desapareceu, dando a impressão que era um fantasma, foi apenas uma aparição, alguém alheio a tudo o que acontecia. Mesmo nesta condição, distante do narrador, a irmã causa terror e assombro,

> Enquanto ele falava, *lady* Madeline (pois era esse seu nome) passou lentamente por uma parte afastada do aposento e, sem notar minha presença, desapareceu. Olhei-a com grande espanto, não livre de temor; ainda assim, achei impossível justificar tais sentimentos. Uma sensação de estupor me oprimiu, enquanto meus olhos seguiam seus passos em retirada. (POE, 2011, p. 14).

Nota-se que tanto Roderick como a irmã passam pelo mesmo processo de destruição, de ruina. Desta forma, pode-se associar as características da casa que se encontra em declínio, com rachaduras, com aspectos de estrago com os integrantes desta. Além de identificar-se as particularidades presentes na casa e nos moradores, as representações físicas e estruturais presentes em ambos, também se constata que estes transmitem de certa forma o horror, terror por meio destas peculiaridades: as fendas na casa, as paredes cinzentas, o formato das janelas, o turvo pântano. O ambiente em geral, a casa, o lago, o seu entorno, a sua mobília, tudo transmitia a morte e o sobrenatural que fazia parte do cotidiano dos personagens.

O autor através de seu narrador-personagem busca esse efeito de medo, desde a narrativa, pensada em uma forma de prender a atenção do leitor, desconectando-o do mundo dos vivos e, envolvendo-o no mundo das personagens, em uma atmosfera de tensão, hesitação e medo. O leitor consegue desvendar pelo título da obra "A queda da casa de Usher" o desfecho da história que termina com o desmoronamento da antiga casa dos Usher no lago,

> Meu cérebro vacilou quando vi aquelas maciças paredes cair em pedaços. Houve o som de uma demorada e tumultuada gritaria, como o ruído de mil aguaceiros, e o lago profundo e frígido a meus pés se fechou sombria e silenciosamente sobre os destroços da "Casa de Usher". (POE, 2011, p. 24).

A casa desaba no lago negro e lúgubre, é engolida pelos musgos, água, lodo e plantas que ali habitam como se voltasse às suas origens e, talvez algum dia tudo se inicie novamente. Pode-se perceber que assim como se enceram a vida das personagens, da família Usher, sem deixar descendência, assim se vai a casa, sem deixar vestígios.

Conclui-se ao fim desta análise que, a estação: a narrativa se passa no outono, as folhas caem, o inferno, que traz consigo dias nublados e escuros, bem como o ambiente,

o espaço, a casa em ruina, a mobília, os personagens, são elementos que cooperaram para uma história de terror com aspectos do sobrenatural.

5 Considerações finais

A narrativa fantástica perpassa os modelos estabelecidos do conto, nela pode-se encontrar elementos específicos que constroem no texto a atmosfera de hesitação. Estes elementos se referem ao universo obscuro, misterioso, e isto acontece por meio da visão do narrador-personagem que mantém desde o primeiro momento do texto até o desfecho a atmosfera fantástica.

A morte é um destes componentes do horror, que objetivam causar medo no leitor. Esta é um elemento perturbador, aparece desde o momento em que Roderick diz para o amigo de infância que tanto ele quanto a irmã estão doentes e não tinham chance de sobreviver, porque não havia cura para a enfermidade que fora herdada da família, o mal de carregar o nome Usher.

O escritor Edgar Allan Poe além de inovar o conto, proporciona para o seu leitor, uma desautomatização e sensações que talvez seu leitor nunca sentiria se não fosse por meio de sua literatura. Portanto, podemos concluir que a literatura poeana usufrui de elementos que foram racionalmente pensados para compor cada linha, pois cada um desses elementos textuais se conflui para intensificar o efeito que o autor almeja.

Referências

FREUD, Sigmund. “Volume XVII” **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Imago, Rio de Janeiro, 1969.

FURTADO, Filipe. **A construção do fantástico na narrativa**. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

POE, Edgar Allan. **A queda da casa de Usher**. São Paulo. Editora Melhoramentos LTDA, 2011.

TAVARES, Braulio. **Contos Obscuros de Edgar Allan Poe**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2010.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. Trad. Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Perspectiva, 1975.

VOLOBUEF, Karin. Uma Leitura do Fantástico: A invenção de Morel (A. B. Casares) e O processo (F. Kafka). **Revista Letras,** Curitiba, n. 53, p. 109-123, jun. 2000.

A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA GASTRONOMIA

Adriana A. Carvalho PEREIRA
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop)
Programa de Pós-Graduação em Letras

RESUMO: Este trabalho tem o objetivo de apresentar a materialidade presente na gastronomia com objetivo de destacar três materialidades, a gustativa, a imagética e a olfativa. Para o desenvolvimento do trabalho é relevante destacar Orlandi (1996, p. 9) que afirma que a interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem, Perullo (2013, p. 39) com a ratificação de que a gastronomia desempenha hoje o papel que o cinema desempenhou em outras épocas, servindo como centro de debate para ajudar a redefinir as fronteiras do que compreendemos como arte e Foucault (2003, p. 7) cuja análise visa apreender um novo objeto, indagando sobre as condições de sua produção, a partir de um pressuposto de que o discurso é determinado pelo tecido histórico-social que o constitui e isso está destacado no artigo quando é feita referência ao sabor, pois de acordo com os *chefs* o prato se torna mais saboroso a partir do momento que a pessoa que o saboreia conhece a história e o significado na preparação daquela refeição. Faz-se necessário validar que a gastronomia é uma arte que engloba a culinária e a preparação de um prato vai além de preferências culinárias ou sofisticação, envolve o ambiente, o momento, a comemoração, o que se quer transmitir através daquele prato e/ou sabor. Tendo em vista que é possível fazer uma análise da prática discursiva durante a preparação, apreciação ou degustação de um prato, um *chef* foi convidado para falar e esclarecer a um grupo de pesquisadores o que é necessário analisar, pensar, levar em consideração no momento da preparação de um prato, além disso para a finalização do trabalho foi indispensável uma entrevista semiestruturada gravada com o *chef* convidado e imagens de pratos finalizados, usando a transcrição para otimizar o processo de análise da materialidade. Vale ressaltar que a experiência do profissional foi vital para uma melhor compreensão de como podemos inserir a materialidade no ramo da gastronomia. A materialidade presente através da transdisciplinaridade é premissa imprescindível que une a gastronomia à outras linguagens como imagem visual, música e dança. O resultado se transforma em uma vivência que parte da materialidade efêmera do alimento e suas possibilidades sensíveis para provocar uma transformação acerca do conteúdo que o envolve.
PALAVRAS-CHAVE: Gastronomia; materialidade; linguagem.

ABSTRACT: *This work aims to present the materiality present in the gastronomy in order to highlight three materialities, gustatory, imagery and olfactory. For the development of the work, it is relevant to highlight Orlandi (1996, p. 9), who asserts that interpretation is present in every manifestation of language, Perullo (2013, p. 39) with the ratification that gastronomy plays the role today that cinema has played in other times, serving as a center of debate to help redefine the frontiers of what we understand as art and Foucault (2003, p. 7) whose analysis aims at apprehending a new object, inquiring about the conditions of its production, the based on an assumption that the discourse is determined by the historical-social fabric that constitutes it and this is highlighted in the article when reference is made to the taste, because according to the chefs the dish becomes more palatable from the moment the person who savored it knows the history and the meaning*

in the preparation of that meal. It is necessary to validate that gastronomy is an art that encompasses cooking and the preparation of a dish goes beyond culinary preferences or sophistication, it involves the environment, the moment, the celebration, what one wants to convey through that dish and / or flavor. Given that it is possible to make an analysis of the discursive practice during the preparation, appreciation or tasting of a dish, a chef was invited to speak and clarify to a group of researchers what it is necessary to analyze, to think, to take into account in the moment of the preparation of a dish, in addition to the completion of the work was indispensable a semi-structured interview recorded with the guest chef and images of finished dishes, using transcription to optimize the process of materiality analysis. It is worth mentioning that the professional experience was vital for a better understanding of how we can insert the materiality in the gastronomic field. The materiality present through transdisciplinarity is an essential premise that links gastronomy to other languages such as visual image, music and dance. The result becomes an experience that starts from the ephemeral materiality of food and its sensitive possibilities to provoke a transformation about the content that surrounds it.
KEYWORDS: *Gastronomy; materiality; language.*

1 Introdução

A arte tem uma relação intrínseca com a materialidade da comida: cores, formas, texturas, suportes, etc. Toda a apresentação do alimento desde que existe a história, independente de se constituir como cultura local ou tendências globais passa por definições coletivas e individuais. Na Idade Média o luxo era mais comum na gastronomia do que a sabedoria, os alimentos eram justapostos, sem levar em consideração sua combinação, pois a apresentação dos pratos era mais importante do que o modo de preparo, abusava-se dos condimentos e especiarias. Dewey (1934 apud HEGARTY, 2009), nos lembra que uma pessoa sem conhecimento técnico na área pode apreciar uma refeição, mas não entenderá a totalidade do fenômeno se não levar em conta a natureza das interações do processo produtivo envolvidas no objeto estético, seguindo as mesmas premissas adotadas pelo criticismo.

Tendo em vista que é possível fazer uma análise da prática discursiva durante a preparação, apreciação ou degustação de um prato, um c*hef* foi convidado para falar e esclarecer a um grupo de pesquisadores o que é necessário analisar, pensar, levar em consideração no momento da preparação de um prato. Este artigo tem como objetivo destacar três materialidades presentes na gastronomia, a gustativa, a imagética e a olfativa.

Quando citada a materialidade no artigo, é relevante destacar a afirmação de Eni Orlandi (1996, p. 9),

> A interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação. Mais interessante ainda é pensar os diferentes gestos de interpretação, uma vez que linguagens, ou as diferentes formas de linguagem, com suas diferentes materialidades, significam de modos distintos.

Neste sentido, tendo como *corpus* de estudo a gastronomia, é fundamental ratificar que a materialidade é um tema capaz de analisar a relevância e importância de uma questão material que pode influenciar as ações e decisões tomadas pela organização e consequentemente seu desempenho. No ramo da gastronomia isto está

bem expresso através da sofisticação e cuidado que se tem ao preparar um prato. Um valioso exemplo da materialidade presente na gastronomia se resume na interpretação de uma receita, pois a mesma contém diversas precisões. Aos olhos de um cientista na cozinha elas serão moleculares, pois há transformações bioquímicas e utilização de ciências naturais e para uma senhora com pouco conhecimento sobre as ciências naturais, a mesma receita é uma repetição de maestrias ou "dicas de preparo", que lhes foram passadas hereditariamente ou absorvidas por tentativa e erro.

Para o desenvolvimento do artigo foi indispensável uma entrevista semiestruturada gravada com um *chef* e imagens de pratos finalizados, usando a transcrição para otimizar o processo de análise da materialidade. Vale ressaltar que a experiência do profissional foi vital para uma melhor compreensão de como podemos inserir a materialidade no ramo da gastronomia. O fenômeno do paladar através de uma dimensão qualitativa, em que se relaciona a narração da experiência pessoal com as noções de valor, também é considerado no decorrer da entrevista, tendo em vista que se o prato não for saboroso, para muitos, a aparência se torna irrelevante.

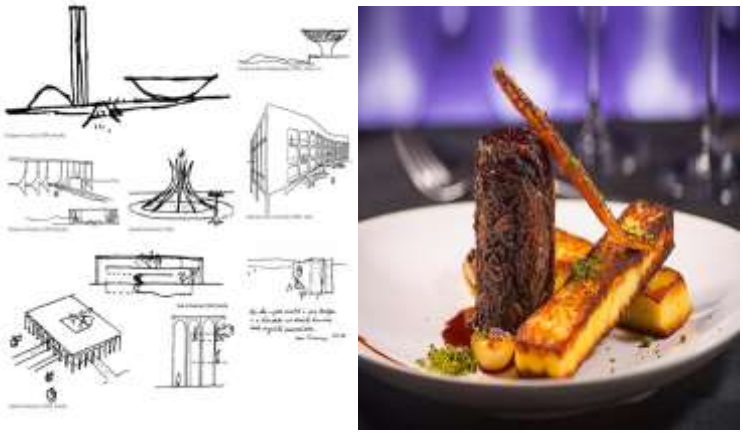
Segundo Perullo (2013, p. 39), a Gastronomia desempenha hoje o papel que o cinema desempenhou em outras épocas, servindo como centro de debate para ajudar a redefinir as fronteiras do que compreendemos como arte. Embora, cientes que na gastronomia, os pratos estão cada vez mais criativos e atrativos, cada elemento, cada ingrediente é cuidadosamente inserido pensando na apresentação das iguarias, pois o primeiro sentido que desperta no cliente é a imagem, seguido pelo olfato e paladar.

Segundo Foucault (2003, p. 7) a análise visa apreender um novo objeto, indagando sobre as condições de sua produção, a partir de um pressuposto de que o discurso é determinado pelo tecido histórico-social que o constitui e isso está destacado no artigo quando é feita referência ao sabor, pois de acordo com os *chefs* o prato se torna mais saboroso a partir do momento que a pessoa que o saboreia conhece a história e o significado na preparação daquela refeição.

2 Sobre o processo de produção de sentidos

Durante a entrevista e para o desenvolvimento deste artigo levou-se em consideração a análise de três materialidades, a imagética, olfativa e a gustativa.

Para a análise imagética, o *chef* cita a preparação de uma prato inspirado nas obras do arquiteto brasileiro, considerado uma das figuras-chave no desenvolvimento da arquitetura moderna, Oscar Niemeyer.



Fonte: Imagem cedida à autora pelo *chef* entrevistado.

A história também pode ser contada a partir daquilo que os homens comem e cozinham. No decorrer do Seminário o *chef* evidencia que um dos fatores que faz da gastronomia tão apaixonante é seu poder de encantar todos os sentidos. E, nos últimos anos, cada vez mais *chefs* têm se especializado em criar verdadeiras obras de arte da gastronomia com o visual dos seus pratos. A análise imagética emerge como um meio de investigação para a compreensão da complexidade existente entre o espaço e suas significações por meio de constructos representados na imagem. Nesse sentido, é importante lembrar Lucrécia Ferrara (2000, p. 118):

> A imagem corresponde à informação solidamente relacionada a um significado que se constrói numa síntese de contornos claros que a faz única e intransferível. A imagem tem um e apenas um significado, corresponde a um dado solidamente codificado no modo de ser daquela sintaxe.



Fonte: Imagem cedida à autora pelo *chef* entrevistado.

No decorrer do Seminário, o *chef* convidado descreveu conceitos que considera imprescindíveis para a elaboração dos pratos, relatou que o Conceito Clássico busca a simetria e que as produções são centralizadas no prato (geralmente branco), o Conceito Contemporâneo tem como característica principal elementos fragmentados, coloridos com louças e pedras coloridas em formatos variados, o Conceito Minimalista utiliza-se de poucos recursos pois a ênfase está no elemento principal, normalmente a proteína e o Conceito Geométrico idealiza referência à formas geométricas/arquitetura.

Para a análise olfativa, foi necessário a transcrição da entrevista feita ao *chef* e a explanação que o poder do olfato sobre o paladar se explica em parte pelo fato de termos cerca de um milhão de terminações nervosas no nariz, contra cerca de 100.000 na boca. De acordo com especialistas, um ser humano treinado pode distinguir aproximadamente 10.000 odores diferentes e até 20 níveis de intensidade de cada um. É relevante frisar que na cozinha, a impressão que o *chef* vai deixar começa bem antes do prato servido, o ponto inicial é o aroma e os cheiros que são liberados na casa ou restaurante durante a elaboração dos pratos, pois as pessoas gravam dentro de si uma imagem olfativa única deste momento.

> [...]e dai esse prato sai da cozinha, o garçom vai ver este prato, o próprio garçom vai achar legal, vai talvez até ficar com vontade de comer aquele prato, e é interessante que ele fique com vontade de comer aquilo

> porque quer dizer que tá bem apresentável [...] o aroma deste prato já começa a emanar e vir em direção à essa pessoa[...]. (*Chef*)

Para a análise gustativa, rememoramos que as sensações gustativas revelam quatro categorias de sabores: doce, salgado, ácido e amargo. O olfato proporciona o aroma, que é o componente mais importante do gosto, pois é o que mais influencia o carácter e determina a qualidade. Já a nossa sensibilidade cutânea dá-nos sensações tácteis (adstringência, aspereza e maciez ou untuosidade), térmicas e dolorosas, que poderíamos designar como complementares. Todas estas sensações são percebidas quase simultaneamente, de tal maneira que as vezes é tarefa difícil analisá-las, separá-las e atribuí-las com segurança a uma determinada modalidade sensorial.

> [...] uma explosão de sabor que é o que a gente sempre busca, que é junção de vários sabores, que combinem, que é o momento do paladar [...] está super bonito, colorido, mas não está temperado, e ai?? Aí a gente precisa do tempero [...].(*Chef*)

3 A gastronomia para um *chef*

A gastronomia envolve, além do ato de cozinhar, o conhecimento teórico das preparações, o conhecimento histórico dos pratos e dos ingredientes, o conhecimento cultural, religioso e científico, é importante identificar os princípios químicos que ocorrem durante a preparação, questões nutricionais e ainda se preocupar em aliar os ingredientes, harmonizar o prato com outros pratos, bebidas e até com o ambiente, além de ter a preocupação estética para apresentar um lindo prato aos comensais. A gastronomia representa, portanto, o conjunto de todo o estudo da culinária em seus diversos aspectos. Para o *chef* entrevistado, a gastronomia vai além de toda definição feitas por vários dicionários.

> Eu vejo a gastronomia como uma junção interdisciplinar, nós temos ali uma possibilidade de explorar vários aspectos né, desde os aspectos químicos no alimento, né, até as questões da matemática na hora de dividir uma receita, de porcionar os alimentos, de fazer uma receita, um quarto de uma receita, então, noções básicas nós temos que ter, mas também noções básicas em relação às propriedades do alimento ,por exemplo, na química nós temos que saber cozinhar os alimentos na forma correta, se não, perdemos os nutrientes[...].(*Chef*)



Fonte: Imagem cedida à autora pelo *chef* entrevistado.

Diante, da resposta do *chef* percebe-se que a gastronomia é um ramo que aplica conceitos de várias áreas do conhecimento científico. Para tanto, não basta "só" saber cozinhar, tem que estar ciente que cozinha não é só uma arte, pelo menos não a base dela, se aproxima muito mais das ciências exatas – matemática, física, química. Assim, eliminando toda e qualquer poesia, dá para dizer que cozinhar é basicamente aplicar fórmulas e respeitar proporções. A essência está nas fórmulas.

4 O que um *chef* pensa durante a preparação de um prato?

Diferente de muitas profissões, na gastronomia o *chef* não pode pensar na execução da ação no momento da chegada do cliente, a preparação, organização das ideias devem chegar antes dos clientes. O *chef* entrevistado deixa isso claro na transcrição.

> Muitas vezes durante a preparação do prato ele já foi pensado, essa que é a grande jogada, então, o prato, ele, já foi pensado, durante a preparação tem que se preocupar em executar perfeitamente a técnica que eu selecionei para aquele prato, então, se é uma fritura, eu tenho que entender que ela tem que estar na temperatura correta, para o alimento ficar crocante por fora e macio por dentro... [...] basicamente o que pensamos é na execução da técnica e na execução da proposta do que foi pensado antes [...].(*Chef*)

Para Pêcheux (1990), um processo discursivo supõe, por parte do emissor, uma antecipação das representações do receptor, sobre a qual se funda a estratégia do discurso. Como se trata de antecipações, o que é dito precede as eventuais respostas de B, que vão sancionar ou não as decisões antecipadas de A. Essas antecipações são, entretanto, sempre atravessadas pelo já ouvido e pelo já dito, que constituem a substância das formações imaginárias.

Para Orlandi (1996), não há sentido sem interpretação e a interpretação é um excelente observatório para se trabalhar a relação historicamente determinada do sujeito com os sentidos, em um processo em que intervém o imaginário e que se desenvolve em determinadas situações sociais.

O *chef* entrevistado também cita o momento que um cliente pede um prato que não está no cardápio e tem que ser criado na hora, ele diz que um *chef* vive esperando alguém pedir algo que não está no *menu.*



Fonte: Imagem cedida à autora pelo *chef* entrevistado.

> O chef vive esperando alguém pedir algo que não tá no menu, é, tentar surpreender esta pessoa, então durante a preparação, tem que se preocupar com a técnica e em surpreender quem vai comer depois [...] de uma certa forma, você tem que buscar sempre surpreender por mais básica que seja sua...sua, a sua elaboração [...]. (*Chef*)

5 O fenômeno paladar é considerado a todo momento?

A Neurogastronomia estuda como o cérebro estabelece o gosto. Além da boca, nariz, olhos e ouvidos influenciam relação com alimentos, assim como fatores sociais e culturais.

> Com certeza, eu acho que...acredito assim, que o paladar, talvez seja o grande, o ápice...seja o ápice dessa, daquele momento em que você começa a preparar o prato, é pensando nas técnicas, pensando em surpreender [...]. (*Chef*)

De acordo com o *chef,* o paladar é a Materialidade pensada a todo momento, ressalta que não adianta o prato estar bonito e não estar saboroso, bem temperado. É fato que nenhuma pessoa sente gostos e cheiros da mesma forma que outra. Algumas podem ter percepção mais apurada e se tornarem, por exemplo, grandes conhecedores de vinho, reparando em detalhes que passam despercebidos para a maioria. Outras podem ser boas para perceber aromas. Além disso, o paladar muda conforme a idade: crianças tendem a gostar mais dos sabores chocolate e morango, ao passo que idosos preferem baunilha. É normal que, na adolescência, a pessoa comece a apreciar alimentos de que não gostava quando era pequena. Diante deste fato foi perguntado ao *chef* se o público; jovem, idoso, criança; é considerado na hora de oferecer/vender um prato e ele respondeu que pensam muito nisso.

> A gente pensa muito nisso, isso é uma coisa importante, e, existe um diálogo dentro da cozinha entre a pessoa que retira o pedido lá na frente, quando ele vem trazer este pedido para o chefe, na mesma hora o chef já questiona isso, é uma criança? qual a idade? é uma criança obesa, uma criança magra, é um senhor, uma senhora, é muito velhinho

> [...]você tem que saber para poder trabalhar as texturas, e alguns sabores que nós sabemos que não são bem vindos, [...] tem um diálogo ali entre a pessoa que atende, retira o pedido e o chef de cozinha, então, eles estão em conexão, para levar em consideração o cliente, algumas limitações ou um gosto particular [...]. (*Chef*)

6 Gastronomia em Sinop

A cidade de Sinop possui uma gastronomia variada porém é bastante marcada pela pecuária com o consumo de carnes caprina, suína e bovina. A culinária indígena também tem contribuição pois há um considerável consumo de raízes. A culinária norte matogrossense tem pratos exóticos, mas também pratos simples e temperos provenientes do Cerrado. A maioria dos pratos típicos são à base de peixes (de água doce), dentre eles: pintado, pacu, piabucu, piraputanga e dourado. São criados pratos como costela de pacu frita ou ensopado de filete de pintado, por exemplo. Um dos pratos típicos que faz sucesso é o caldo de piranha. Além de peixes, carnes bovinas e suínas, carnes exóticas, como de javali, capivara e jacaré fazem parte do cardápio norte matogrossense. Ainda na gastronomia, são produzidos saladas, molhos, licores, doces e sobremesas diversas com o uso da castanha-do-pará.




Fonte: Imagens extraídas da internet pela autora
Disponível em: https://www.estadosecapitaisdobrasil.com/mato-grosso/culinaria-do-mato-grosso/

Quando perguntado ao *chef* sobre a gastronomia local, ele disse que faz parte do trabalho deles "pensar a questão cultural". O *chef* relatou que saber os costumes que foram trazidos pela colonização também é relevante "quem colonizou, que tipo de costumes, de ingredientes esse povo trouxe quando veio para tal região, quem são os principais povos que caracterizam, por exemplo, o país como o nosso em relação à culinária [...] a maior influência nossa são índios, negros e portugueses, então, tem que saber, basicamente, quais ingredientes pertencem a essas culturas [...]".

Pêcheux (1990, p. 52) associa a noção de imaginário à de lugar social. No entanto, esta noção ultrapassa a questão ideológica, sendo antes constitutiva do próprio sujeito. Para ocupar um lugar em qualquer formação social é preciso que o sujeito tenha estabelecido certas relações imaginárias, que possibilitaram anteriormente a formação de uma imagem de si e do outro.

A região norte matogrossense é rica em diversidade também na culinária, devido a maioria dos habitantes ter vindo de outros estados brasileiros, principalmente da região Sul.

7 Considerações finais

A partir do Seminário das Diferentes Materialidades na Constituição dos Sentidos foi possível destacar como a materialidade está presente na gastronomia pois o ato de comer proporciona o resgate e, também, a criação das memórias pessoais e, posteriormente coletivas, por este motivo, transcende a materialidade e os limites da criatividade humana. A busca por experiências estéticas, físicas e não físicas, é mais um indício que nos guia a acreditar que não comemos somente por necessidades fisiológicas, mas também por buscarmos os sentidos da vida (BRILLAT-SAVARIN, 1995).

Há muitas mensagens expressas em um prato, desde o momento da preparação a degustação. O valor de um prato não deve ser calculado apenas pelo custo do material de preparo, mas também pelo valor simbólico que o mesmo traz. A apreciação vai além do fenômeno paladar, a apreciação ultrapassa barreiras, fronteiras e até mesmo histórias de vida.

Para tanto, a gastronomia é o desejo da expressão humana em sua individualidade perante às éticas dos gostos das cozinhas em que está inserido socialmente, é a busca insaciável pela inovação dos gostos, consequentemente das técnicas culinárias, da comensalidade e da visão sobre o que é comida. Ela comporta um sentido amplo, e se relaciona à arte e à apreciação estética, não pretende ser ciência, pois não se adaptaria à geometrização. A gastronomia, quando em busca da tangibilidade, utiliza a cozinha para se aproximar mais da prática da arte do que da ciência, pois, para ela, o que importa é a estética proporcionada pelo objeto de arte, a comida.

Esteve em evidência no decorrer do Seminário que a Arte, a Linguagem e a Gastronomia convergem para a transmissão de um ponto de vista, um pensamento de um indivíduo ou época através da utilização de técnicas culinárias capazes de transformar os ingredientes em “expressão de um conceito”.

Sendo assim, é possível sublinhar neste artigo que a gastronomia é um processo da comunicação, pois, por meio dela, ensinamentos, regras e valores são passados. Há uma identidade cultural nos pratos típicos das regiões e dos países, motivo sempre de orgulho para sua população.

Referências

BRILLAT-SAVARIN, J. A. **A fisiologia do gosto.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

FERRARA, Lucrécia D’Alessio de. **Os significados urbanos**. São Paulo: Edusp: Fapesp, 2000.

FOUCALT, M. **Análise do Discurso: as materialidades do sentido**. In. GREGOLIN M.R. do; BARONAS R. (Org.). 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2003.

HEGARTY, J. How might gastronomy be a suitable discipline for testing the validity of diferente modern and postmodern claims about what may be called avant-garde? **Journal of Culinary Science & Technology**, 2009. v. 7.

LAMBERT P. Comer em todos os sentidos. **Revista Super Interessante,** São Paulo, maio 2003. Seção Saúde. Disponível em: < https://super.abril.com.br/saude/comer-em-todos-os-sentidos/>. Acesso em: 03 nov. 2017

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

PÊCHEUX, Michel. **Por uma análise automática do discurso**. Campinas, SP: Unicamp, 1990.

PERULLO, Nicola. **O gosto como experiência: ensaio sobre filosofia e estética do alimento**. São Paulo: SESI SP Editora, 2013.